

Житомирський державний університет імені Івана Франка

На правах рукопису

Мирна Інна Олексіївна

УДК 378.1/09

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНИХ
КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У
ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового
ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Вознюк Олександр Васильович,
доктор педагогічних наук,
доцент

Житомир – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ.....	12
1.1. Аналіз базових понять дослідження.....	12
1.2. Структура соціальної діяльності класного керівника загальноосвітнього навчального закладу	28
1.3. Наукові підходи до вивчення розвитку соціальної компетентності класного керівника загальноосвітнього навчального закладу.....	46
Висновки до першого розділу.....	54
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ.....	56
2.1. Структура соціальної компетентності класного керівника.....	56
2.2. Критерії і рівні розвитку соціальної компетентності класних керівників.....	74
2.3. Модель розвитку соціальної компетентності класних керівників.....	88
Висновки до другого розділу.....	113
РОЗДІЛ 3. АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ.....	116
3.1. Вивчення стану сформованості соціальної компетентності класних керівників.....	116
3.2. Реалізація експериментальної моделі розвитку соціальної компетентності класного керівника	143
3.3 Динаміка розвитку соціальної компетентності класних керівників	161
Висновки до третього розділу.....	182
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	189
ДОДАТКИ.....	215

ВСТУП

Актуальність дослідження. Обраний українським народом шлях до європейської інтеграції, розбудови української держави на засадах демократизму, визнання людської особистості як найвищої соціальної цінності, відкритість до взаємодії з іншими культурами, реалізація міжнародних контактів потребує становлення соціально компетентної особистості, спроможної адекватно реагувати на різноманітні виклики суспільства, світового співтовариства та забезпечити виховання справжнього громадянина, патріота, людини з почуттям обов'язку і прагненням працювати задля розквіту нації і суспільства.

Освіта є запорукою майбутнього країни, важливою складовою її національної безпеки. Українська держава сьогодні знаходиться на шляху реформування цієї сфери діяльності. У законах України "Про вищу освіту", "Про освіту", Державній національній програмі "Освіта", Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та інших документах акцентується увага на тому, що основною рушійною силою модернізації системи освіти є педагог-професіонал з високо розвиненими ключовими компетентностями особистості, однією з яких є соціальна.

Різнобічна навчально-виховна діяльність класного керівника як визначного суб'єкта виховного процесу спрямована на становлення молодшої людини як особистості, громадянина й фахівця, на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації. Зазначене потребує підготовки нової генерації педагогічних кадрів, перегляду й оновлення шляхів розвитку соціальної компетентності класних керівників з урахуванням соціального замовлення, розробки нових моделей, реалізація яких забезпечить ефективність цього процесу.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що окреслена проблема з різних наукових позицій завжди цікавила вчених, але особливої значущості набула останнім часом у трансформаційний період розвитку держави. Різні

аспекти досліджуваного феномена висвітлювалися у багатьох вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях, а саме: її філософсько-методологічний аспект (В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, П. Ю. Саух та ін.); вивчення загальних питань професійної підготовки та змісту професійної освіти (Ю. К. Бабанський, О. А. Дубасенюк, Б. О. Федоришин та ін.); формування особистості вчителя в процесі загально-педагогічної підготовки (С. С. Вітвицька, Т. І. Люріна, О. В. Плахотнік, Л. О. Хомич, К. І. Чорна та ін.). Проблемам класного керівництва в педагогічній літературі присвячені праці Н. П. Волкова, М. І. Рожкова, М. М. Фіцули, І. Ф. Харламова та ін.

У роботах науковців соціальна компетентність особистості розглядається в різних аспектах, а саме: розвиток соціальних якостей у процесі діяльності (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн та ін.); закономірності розвитку особистості під впливом соціального середовища та виховання (О. Г. Асмолов, П. Я. Гальперін, Л. М. Мітіна, О. В. Сухомлинська та ін.); проблема співвідношення особистого та соціального (О. Г. Мороз, Н. Г. Ничкало, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спірін та ін.); соціально-професійна орієнтація вчителя (С. Г. Вершловський, А. Б. Добрович, Ю. Н. Ємельянов, М. Х. Тітма та ін.); розвиток у педагога соціальних цінностей (О. М. Власенко, А. А. Сбруєва, С. В. Савченко та ін.).

Проте аналіз наукових робіт вітчизняних і зарубіжних учених засвідчив, що досліджено переважно окремі складові проблеми розвитку соціальної компетентності класних керівників, недостатньо визначеним є питання його процесуальних аспектів, що потребує відповідного наукового обґрунтування.

Доцільність дослідження випливає з актуального завдання щодо розв'язання суперечностей:

- між сучасними потребами суспільства та недостатнім рівнем підготовки класного керівника з високим рівнем розвитку соціальної

компетентності;

- між професійно-особистісними вимогами до класного керівника, що висуваються суспільством, державою, основними освітніми законодавчими документами, та недостатнім рівнем його готовності до вирішення складних соціальних завдань у сучасній політичній і економічній ситуації;
- між потребою в соціально компетентному класному керівникові, що характеризується громадянським світоглядом, активною життєвою позицією, патріотичністю, та недостатньою мотивацією педагогів до професійного самовдосконалення та саморозвитку у визначеному напрямі;
- між необхідністю оволодіння класним керівником сучасними особистісно орієнтованими технологіями, спрямованими на розвиток соціальної компетентності, та традиційною системою його професійного становлення.

Зазначене вище дозволило стверджувати, що дослідження розвитку соціальної компетентності класних керівників є актуальним і перспективним у контексті вирішення завдань перебудови національної системи освіти, що і зумовило вибір теми дослідження: **"Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності"**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки з теми "Формування професійної майстерності вчителів в умовах європейської інтеграції" Житомирського державного університету імені Івана Франка (РК № 0106U005409). Тема дослідження затверджена на засіданні вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 3 від 22. 10. 2010 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 1 від 25. 01. 2011 року).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі розвитку соціальної компетентності

класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми в педагогічній теорії та практиці.
2. Уточнити сутність базових категорій проблемного поля дослідження.
3. Окреслити змістову структуру соціальної компетентності класних керівників та визначити критерії, показники та рівні її розвитку.
4. Науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність реалізації моделі розвитку соціальної компетентності класних керівників шляхом упровадження авторської поетапної методики.
5. Розробити спецкурс та методичні рекомендації щодо розвитку соціальної компетентності класних керівників.

Об'єкт дослідження – професійна діяльність класного керівника.

Предмет дослідження – модель розвитку соціальної компетентності класних керівників у професійній діяльності.

Методологічною основою дослідження є принципи науковості та об'єктивізму, теорія наукового пізнання, філософські вчення про взаємозумовленість соціальних явищ і педагогічної дійсності та необхідність їх вивчення в конкретно-історичних умовах; положення про формування всебічно розвиненої особистості; системний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи до виховання, теорія соціальної компетентності; сучасні концепції обґрунтування інноваційного підходу до змісту і форм організації навчально-виховного процесу; філософські і психолого-педагогічні положення про соціальну зумовленість формування свідомості й поведінки; державні документи в сфері освітньої політики України.

Теоретичну основу дослідження становлять праці, що розкривають: основні положення теорії особистості та суб'єктного підходу (І. Д. Бех, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн та ін.); психологічні основи професійної діяльності

(Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спирін, Б. О. Федоришин та ін.); психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителів (Г. П. Васянович, С. С. Вітвицька, О. Н. Дем'янчук, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, А. В. Іванченко, М. В. Левківський, Т. І. Люріна, Н. Г. Ничкало, О. В. Плахотнік, С. О. Сисоєва, Л. О. Хомич та ін.); основні закономірності розвитку особистості під впливом соціального середовища (Г. М. Андреєва, О. Г. Асмолов, П. Я. Гальперін, А. Й. Капська, Л. Г. Коваль, А. В. Мудрик та ін.), компетентнісний підхід у сучасній освіті (Н. М. Бібік, В. А. Болотов, В. Н. Введенський, О. Н. Дахін, М. В. Елькін, В. В. Краєвський, О. Б. Овчарук, Е. М. Павлютенков, О. І. Пометун, В. В. Сериков, А. В. Хуторської); ідеї гуманістичної та особистісно орієнтованої педагогіки (І. Д. Бех, Е. Ф. Зеєр, І. А. Зязюн, О. М. Пехота, С. І. Подмазін, В. В. Рибалка, В. В. Сериков, С. О. Сисоєва, І. С. Якиманська); розвиток мотиваційної сфери особистості (В. Г. Асєєв, І. Л. Божович, С. С. Занюк, О. М. Леонтьєв, І. Б. Красногорова, А. К. Маркова); концептуальні положення, відображені в законодавстві України про освіту й документах Міністерства освіти і науки, інформаційні й нормативні матеріали.

Методи дослідження. Для досягнення визначеної мети і розв'язання поставлених завдань на різних етапах педагогічного дослідження використовувався комплекс методів, які діалектичним чином доповнювали один одного та забезпечили можливість належного пізнання і розкриття предмета наукового пошуку, зокрема: *теоретичні* – аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури для уточнення змісту базових понять дослідження; порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних з метою визначення стану розвитку соціальної компетентності класних керівників, узагальнення наукових пошуків, окреслення перспектив подальших наукових розвідок; метод теоретичного моделювання, на основі використання якого обґрунтовано структуру соціальної компетентності та складові розробленої моделі;

емпіричні – опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування, спостереження, співбесіда, експертні оцінювання, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи), математичної статистики, комп'ютерної обробки даних експерименту, що забезпечили можливість реалізувати програму дослідження та виявити якісні зміни рівнів розвитку соціальної компетентності класних керівників.

Організація дослідження. Дослідницька робота охоплювала чотири етапи наукового пошуку.

На першому етапі (2010 – 2011 рр.) – теоретико-діагностичному – вивчено стан дослідженості проблеми в її теоретичному і прикладному аспектах; розроблено програму та методику дослідження, визначено його об'єкт, предмет, сформульовано мету й завдання.

На другому етапі (2011 – 2012 рр.) – аналітико-пошуковому – конкретизовано методики експериментальної роботи, проведено констатувальний етап експерименту.

На третьому етапі (2012 – 2014 рр.) – формувальному – розроблено та впроваджено в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів педагогічну модель розвитку соціальної компетентності класних керівників.

На четвертому етапі (2014 – 2015 рр.) – узагальнюючому – проаналізовано та систематизовано результати формувального етапу експерименту, проведено статистичну обробку його результатів, завершено оформлення дисертації в цілому.

Експериментальна база дослідження. Робота виконувалася на базі: Житомирської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 22; Миролубівської, Ліщинської, Тетерівської, Глибочицької, Коднянської, Станишівської загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ст. Житомирського району; Бабушківської та Красногірської загальноосвітніх шкіл І-ІІІ ст. Чуднівського району Житомирської області; Комишуваської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. Оріхівського району Запорізької області; Стрілківської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. Генічеського району Херсонської області. Усього різними

видами дослідження було охоплено 213 осіб (170 класних керівників, 21 фахівець з соціальної роботи районних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, 15 спеціалістів служб у справах дітей, 7 спеціалістів відділів у справах сім'ї, молоді та спорту).

Наукова новизна дослідження і теоретичне значення полягає в тому, що на основі цілісного теоретичного аналізу досліджуваної проблеми

вперше: окреслено змістову структуру соціальної компетентності класних керівників, до складу якої входять ціннісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, соціально-поведінковий, соціально-рефлексивний компоненти, визначено критерії, показники, рівні її сформованості; теоретично обґрунтовано та розроблено модель розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ст., в якій виражено мету, принципи (науковості, цілеспрямованості, єдності свідомості та поведінки, комплексності, системності, фахової спрямованості, зв'язку процесу пізнання з практичною професійною діяльністю), структурні компоненти, критерії (світоглядний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), зміст, педагогічні умови (створення рефлексивно-орієнтованого середовища, організація розвитку соціальної компетентності педагогів на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого і задачного підходів, упровадження принципу електичності щодо методологічних орієнтирів виховання, розвиток у вчителів готовності до безперервного професійного самовдосконалення) та методику її поетапної реалізації (інформаційно-пошуковий, організаційно-діяльнісний, оцінно-результативний етапи);

удосконалено: змістове наповнення способів розвитку соціальної компетентності класних керівників у процесі їх професійної діяльності, характеристику особливостей цього процесу; уточнено базові категорії дослідження, а також поняття "соціальна компетентність класного керівника" у площині професійного розвитку та саморозвитку особистості;

подальшого розвитку набула методика розвитку соціальної

компетентності у професійній діяльності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблена модель розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ст. була впроваджена в практику навчання Житомирської, Запорізької, Херсонської областей шляхом реалізації авторської методики; створено і впроваджено в діяльність шкіл спецкурс "Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх шкіл"; розроблено методичні рекомендації "Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх шкіл", які можуть бути використані як викладачами вищих навчальних закладів, так і класними керівниками з метою підвищення рівня розвитку їх соціальної компетентності.

Результати дослідження було впроваджено в практику навчання Житомирської загальноосвітньої школи I-III ст. № 22 (довідка № 164 від 29. 05. 2012 р.), Миролубівської (довідка № 21/2 від 03. 03. 2014 р.), Ліщинської (довідка № 34-1/12 від 18. 04. 2014 р.), Тетерівської (довідка № 48 від 17. 03. 2014 р.), Глибочицької (довідка № 53 від 22. 04. 2014 р.), Коднянської (довідка № 29 від 07. 04. 2014 р.), Станишівської загальноосвітніх шкіл I-III ст. (довідка № 13 від 11. 02. 2014 р.) Житомирського району, Бабушківської (довідка № 38 від 21. 03. 2014 р.) та Красногірської (довідка № 12 від 06. 02. 2014 р.) загальноосвітніх шкіл I-III ст. Чуднівського району Житомирської області, Комишуваської загальноосвітньої школи I-III ст. Оріхівського району Запорізької області (довідка № 54 від 25. 04. 2012 р.), Стрілківської загальноосвітньої школи I-III ст. Генічеського району Херсонської області (довідка № 34 від 26. 03. 2014 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася шляхом обговорення на наукових, науково-теоретичних та науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: "Розвивальне навчання

та Школа діалогу культур – можливості взаємодоповнення" (Луцьк, 2011), "Освіта дорослих у контексті сталого розвитку" (Київ, 2014), "Іноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах" (Житомир, 2014), "Pedagogy of 21st centure: teaching in the world of constant information flow held in Budapest" (Будапешт, 2014); *всеукраїнських*: "Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді" (Житомир, 2011), "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії" (Житомир, 2011), "Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей)" (Київ, 2011), "Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості" (Київ, 2011), "Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне і відмінне" (Київ, 2012); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2010 – 2015 рр.).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 15 наукових праць, із них 7 – у провідних наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 6 у збірниках наукових праць та матеріалах конференцій, 1 – методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 294 найменування (з них 14 іноземною мовою), та додатків. Основний зміст дисертації складає 188 сторінок, загальний обсяг роботи 312 сторінок. Дисертація містить 24 таблиці і 8 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ

1.1. Аналіз базових понять дослідження

Відповідно до мети і завдань дослідження, актуальним є аналіз його основних понять, їх взаємозв'язок і взаємообумовленість. До базових понять дослідження ми відносимо: соціальне, компетентність, соціальна компетентність класного керівника, розвиток соціальної компетентності класного керівника.

Найзагальнішим поняттям дослідження є термін "*соціальне*". Це поняття тісно пов'язане з поняттями "соціум", "суспільство", які у філософії має багато визначень. Суттєвим постає таке визначення: "Суспільство – найзагальніша система зв'язків і відносин між людьми, що складається в процесі їхньої життєдіяльності; історично визначений тип соціальної системи (первісне, рабовласницьке, феодальне, капіталістичне, комуністичне суспільство); специфічна форма соціальної організації, що склалася в процесі історичного розвитку даної країни" [260, с. 678]. П. О. Сорокін дає таке визначення суспільства: "Суспільство означає не тільки сукупність декількох одиниць (осіб, індивідів тощо), але припускає, що ці одиниці не ізольовані одна від одної, а знаходяться між собою в процесі взаємодії, тобто впливають одна на одну тим, чи іншим чином, стикаються одна з одною і мають між собою той чи інший зв'язок" [237, с. 28].

У переважній більшості суспільствознавчої літератури (як у минулому, так і тепер) подається тлумачення, що поняття "суспільство" і "соціум" є тотожними та рівноцінними. Поняття "суспільство" відображає форму соціальної спільності людей (їх суспільно-економічні та культурно-історичні відносини), у той час як поняття "соціум" реалізує зміст цієї спільності, яка втілюється у конкретному народі (українському, американському та ін.) як одиниці людської цивілізації, що володіє соціальною психікою [78].

Аналізуючи праці П. О. Сорокіна, можна стверджувати, що *суспільство* – це природно-соціальна самодостатня спільність людей. Ця реальність виникає

природно, об'єктивно, незалежно від волі і свідомості окремого індивіда. Поряд із природним у суспільному процесі існує нерозривно пов'язане з ним соціальне, реальність якого виникає завдяки соціалізації людини. Тобто природний процес розвитку людини набуває у системі суспільних відносин свого вищого рівня – соціального. Людина в натуральний процес відносин починає вносити корективи особистого плану. Соціальне – це штучне, чим людина намагається виділитись у середовищі собі подібних [237, с. 39].

Тлумачний словник із соціології дає наступне визначення поняттю "соціальне". *Соціальне – це фундаментальна категорія соціальної науки (також соціальної філософії), якою позначають сукупність характеристик взаємодіючих індивідів, як членів різних груп, які формуються, а також розподіляються і перерозподіляються між ними завдяки статусній динаміці і зміні характеру, пов'язаних з цією динамікою взаємодій і відносин* [6, с.243].

"Соціальне – цей термін може застосовуватися до будь-чого, що стосується соціальних систем, в яких живе і працює особистість" [6, с. 243].

Е. Фромм наголошував на необхідності психологічного аналізу в соціології думок, що приводять людину до виконання її соціальної ролі, з тим, щоб виявити психологічні корені, з яких ці думки виростають [263, с. 65].

Відтак, класний керівник як член соціуму має бути підготовленим до виконання визначеної соціальної ролі, яка здійснюється в межах суспільних відносин та функціонування конкретної соціальної системи, конкретного соціуму. Як фахівець класний керівник має володіти високорозвиненою соціальною компетентністю.

Основним поняттям нашого дослідження є "соціальна компетентність класного керівника", аналіз суті якого не можливий без визначення понять "компетенція" і "компетентність".

Вважаємо за доцільне перш за все чітко визначити відмінність між ними. Обидва терміни мають іншомовне походження, первинним є слово "компетенція", що походить від латинського *competentia*, *competere* (досягати, відповідати, прагнути) і в сучасній українській мові вживається у двох

значеннях: "1) коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2) проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати". "Компетентність", у свою чергу, теж має два значення: "1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією " [230, с. 541].

Словник української мови тлумачить компетентність як властивість за значенням "компетентний", при чому це слово має два значення: "1. Який має достатні знання в будь-якій галузі, який у чомусь добре обізнаний, тямущий. 2. Який має певні повноваження, повноправний, повновладний." Компетенція визначається як 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи [231, с. 250]. Аналогічно визначає ці поняття Новий тлумачний словник української мови [174, с. 874].

Педагогіка і психологія оперують здебільшого терміном "компетентність". Так, у педагогічному словнику зустрічаємо визначення компетентності як сукупності необхідних знань і властивостей особистості, які дозволяють професійно підходити і ефективно розв'язувати завдання у відповідній галузі знань, науковій чи практичній діяльності. Відповідно, компетенція – "1) коло повноважень і прав, які надаються законом, статутом або договором конкретній особі або організації у розв'язанні відповідних питань; 2) сукупність певних знань, вмінь і навичок, з якими людина повинна бути обізнана і мати практичний досвід роботи" [198, с. 67].

У професійній педагогіці компетентність розглядається як "сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію" [204, с. 149]. Психологи розглядають компетентність як психосоціальну якість, яка означає силу волі і впевненість, яка виникає з відчуття власної успішності і корисності, що дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням.

Сучасна лінгводидактика розглядає компетенцію як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [233, с. 107]. Подібне визначення компетенції наводиться в документах, які

визначають критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти України [93, с. 29].

Більшість педагогів чітко розмежовують поняття "компетентність" і "компетенція". Так, О. Н. Дахін зазначає, що на відміну від компетенції, яка є ідеальною, нормативною, моделює властивості педагога, компетентність є реальною і стосується особистості, з нею можуть відбуватися трансформації, вона має емоційне "забарвлення" [73, с. 137]. Цю думку поділяють інші дослідники. І. О. Зимня вважає, що компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і ставлень), котрі потім виявляються в компетентності людини [100, с. 13]. Г. Г. Скоробогатова, дотримуючись такої ж думки, підсумовує, що "в цілому обидва поняття відображають цілісність та інтегративну сутність результату освіти на будь-якому рівні та в будь-якому аспекті" [73, с. 141].

Користуючись надалі термінами "компетентність" і "компетенція" ми також будемо їх розрізняти, розуміючи, вслід за А. В. Хуторським, під компетенцією наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки фахівця, а під компетентністю – вже сформовану його особистісну якість і мінімальний досвід діяльності в певній сфері [265, С. 58–64.].

Таким чином, ми можемо сказати, що компетенції – це внутрішній потенціал людини (знання, здібності, уява, алгоритми дій, системи цінностей і відношень), який потім проявляється у компетентностях людини.

Українські вчені (О. В. Овчарук, О. І. Локшина, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.), з думкою яких ми погоджуємося, на основі вивчення авторського досвіду і потреб розвитку української школи визначили сім ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна), громадянська, загальнокультурна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язбережувальна [131].

Соціальна компетентність, розвиток якої ми вивчаємо у нашому дослідженні, є однією з ключових компетентностей особистості.

Сьогодні в педагогічній науці говорять про кризу знаннево-просвітницької парадигми освіти [39; 104; 132; 265]. Намагання вийти за її межі здійснювалися вже давно, і це відобразилося в різних освітніх моделях: культурологічній (В. В. Краєвський, І. Я. Лернер), діяльнісній (В. С. Ледньов, М. С. Каган), розвивального навчання (Л. В. Занков, В. В. Давидов), особистісно орієнтованій (В. С. Ільїн, І. В. Лисенко, С. В. Белова, В. В. Зайцев) тощо [39, с. 8]. Одним із шляхів подолання кризи, оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження із сучасними потребами є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Компетентнісний підхід зародився в західній педагогічній науці наприкінці 1960 – на початку 1970 рр. і був у першу чергу пов'язаний зі сферою професійної освіти.

Як зазначають дослідники, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки, з одного боку, стосується особистості учня, а з іншого – може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для "всіх" учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти. Під поняттям "компетентнісний підхід" розуміється спрямування освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості. На думку європейських педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринку праці, подальшому здобутті освіти, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості [199, с. 66]. В. де Ландшеєр зазначає, що "компетентність у найширшому розумінні може бути визначена як поглиблене знання предмета або засвоєне вміння" [149, с. 32].

Дж. Брител розуміє під цим поняттям рівень навченості, необхідний громадянам для функціонування в суспільстві [281]. Т. Оутс зауважує, що

поняття компетентність охоплює здатність застосовувати вміння і знання в нових ситуаціях у галузі професійної діяльності, а також особистісні якості, необхідні на робочому місці [293]. Британський дослідник Дж. Равен, досліджуючи природу компетентності, виділяє в її моделі три групи компонентів: когнітивні, афективні та вольові, і підкреслює, що "оцінка компетентності повинна обов'язково враховувати ціннісні орієнтації" [206, с. 75].

З кінця 1980-х рр. компетентнісний підхід набув поширення у вітчизняній педагогічній науці. Доцільність його введення обумовлена широтою змісту – інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття як "професіоналізм", "кваліфікація", "професійні здібності" та ін. [47]. Аргументом на користь його запровадження є також необхідність входження до світового освітнього простору й узгодження освітніх систем у глобалізованому світі з метою надання людині можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті.

Як зазначають дослідники, перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти і потребує опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації понятійного апарату європейської педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, урахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які слугували б її об'єктивною оцінкою і були зрозумілими всім учасникам навчального процесу.

Дослідники В. А. Болотов, В. В. Сєриков, вивчаючи проблему формування ключових компетентностей, зазначають, що завжди було ясно, що компетентність не тотожна "проходженню курсу", а пов'язана з деякими додатковими передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, котру він отримав. Психологічний механізм її формування суттєво відрізняється від механізму формування понятійного "академічного" знання. Це обумовлено перш за все тим, що звичайне шкільне знання призначене для запам'ятовування або відтворення чи в кращому випадку для отримання іншого знання логічним або емпіричним шляхом.

Компетентність же – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, який сприяє особистісній самореалізації, знаходженню вихованцем свого місця у світі, внаслідок чого освіта постає як високо мотивоване і дійсно особистісно орієнтоване визнання особистості оточенням і усвідомлення нею самою власної значущості, що забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу. Компетентності навряд чи можна навчити. Її природа така, що вона, будучи продуктом навчання, не прямо витікає з нього, а є, швидше, наслідком саморозвитку індивіда, складним синтезом його когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду [39, с. 12–13].

Г. Г. Селевко також вважає, що поняття компетентності значно ширше понять "знання, уміння, навички", оскільки включає спрямованість особистості (мотивація, ціннісні орієнтації), її здатності (долати стереотипи, відчувати проблеми, виявляти гнучкість мислення), характер (самостійність, цілеспрямованість, волюні якості) [218, с. 140].

Отже, компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя. У людини повинні бути певні знання – інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій [91, с. 106].

У нашому дослідженні будемо розуміти **компетентність** як *складне особистісне новоутворення, результат оволодіння компетенціями, досягнення якого передбачає наявність знань, практичних умінь і навичок, суб'єктивного досвіду, мотивів, особистісних цінностей і якостей тощо, необхідних для здійснення продуктивної діяльності*

Таким чином, поняття характеризує певний рівень досягнень у будь-якій сфері. Зважаючи на це, його можна застосовувати для характеристики соціальних досягнень у професійній педагогічній сфері, зокрема, для опису результатів розвитку соціальної компетентності класних керівників.

Проаналізувавши поняття "компетентність", вважаємо за потрібне детальніше розглянути поняття "*соціальна компетентність*". Вивчення

феномену "соціальної компетентності" у педагогічній науці ще не має чіткого визначення, і знаходиться у процесі розвитку, уточнення [292, с. 112].

Н. В. Куніцина вказує на той факт, що існує лише небагаточисельна зарубіжна та вітчизняна література, присвячена вивченню соціальної компетентності людини [147]

При очевидній увазі науки до цього феномену не вироблено єдиної точки зору відносно його визначення, структури, механізмів і умов цілеспрямованого розвитку у освітньому процесі. Причина криється у складності та інтегративності поняття, яке є комплексним утворенням, що охоплює знання, вміння, здібності, навики та досвід людини. Таке положення суттєво ускладнює дослідження у тій області проблеми, яка, на наш погляд, є найменш розробленою, а саме: вивчення соціальної компетентності і механізмів її розвитку у класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Поняття соціальної компетентності в науці розглядається у вузькому та широкому розумінні. У широкому розумінні, всі компетентності соціальні за своїм змістом та формою, оскільки формуються, виробляються і реалізуються у соціумі. "Саме поняття соціальної компетентності дуже важко обмежувати, оскільки все, що знає та вміє людина, можна віднести до даної сфери" [51, с. 58]. Соціальна компетентність у широкому розумінні має знання історії розвитку та функціонування суспільства: засвоєння наукових основ філософії, соціально-політичних, економічних, юридичних, етичних знань та вмінь, які описують та пояснюють людський досвід [16, с.11].

Визначним у нашому дослідженні є розгляд соціальної компетентності у вузькому розумінні як ефективної взаємодії людини з оточуючими її людьми у повсякденному житті, а у нашому дослідженні як соціальної взаємодії суб'єктів освіти у рамках учбового процесу.

У наукових дослідженнях на філософському рівні суть поняття "соціальна компетентність" визначається у двох його аспектах: аксиологічному, актуалізуючому у змісті соціальної компетентності ціннісне розуміння

соціальної дійсності, і праксеологічному, фіксує увагу на вмінні людини використовувати різні соціальні технології [112; 234; 272].

Г. Е. Беліцька [22] підкреслює, що соціальна компетентність концептуалізує вищий рівень соціальної активності особистості – освоєння та розвиток соціальної дійсності – який досягається у процесі діяльності, поведінки, спілкування, спостереження, завдяки гуманізації усвідомлення соціальних проблем і ціннісних орієнтацій.

На думку Н. В. Веселкової, Е. В. Прямікової, під соціальною компетентністю особистості у цьому аспекті розуміється "знання, вміння, навички конкретного індивіда, набуті та засвоєні ним у результаті взаємодії з соціумом, і його здатність орієнтуватися у соціальному середовищі" [51, с. 30].

В. Н. Куніцина [147, с. 480] визначає соціальну компетентність як "систему знань про соціальну дійсність і про себе, систему складних соціальних вмінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки у типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко і адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, враховуючи кон'юнктуру; діючи за принципом "тут і зараз і найкращим чином".

Розглядаючи соціальну компетентність як особистісне формування, М. І. Лук'янова трактує даний феномен як "свідоме вираження особистості, яке виявляється у її переконаннях, поглядах, відношеннях, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії" [157, с. 41-47].

На думку С. С. Бахтєєвої [19, с. 18], соціальна компетентність виражається у:

- здатності людини ефективно вирішувати проблеми взаємодії з суспільством на основі актуалізації знань, досвіду у конкретній області життєдіяльності, при цьому регулятором соціальних дій виступає рівень включення соціальних норм у систему цінностей особистості;

- здатності реалізації знань і можливості внутрішнього саморозвитку;
- досягненні поставленої мети у відповідності з нормами моралі,

закону, культури;

- у розумінні і знанні традицій, звичаїв, етикету у сфері спілкування, у вихованості, в орієнтації у комунікативних засобах, властивих національному менталітету.

Вказані вище визначення соціальної компетентності вітчизняних дослідників співпадають у деяких позиціях з роботами німецьких дослідників. Так, У. П. Каннінг розглядає соціальну компетентність як пристосування, адаптацію окремої людини до норм і цінностей соціуму. Проте соціальна компетентність розглядається ним як досягнення мети. У. П. Каннінг вважає, що в основі цього знаходиться подолання різних соціальних фобій (боязнь висловити свою думку, підійти до іншої людини) [287, с. 2].

Цей же аспект соціальної компетентності виділяють Х. Шулер і Д. Бартелме. Вони розглядають соціальну компетентність як досягнення соціальних цілей в певних умовах з використанням певних засобів, при якому відбуваються позитивні зміни у розвитку особистості [294, с. 80]. Це свідчить про те, що соціальна компетентність людини, допомагає у здійсненні компромісу між вимогами, висунутими їй соціальним оточенням, і її власними інтересами і цілями, які реалізуються у соціальному контексті.

Наступним кроком до уточнення сутності поняття соціальної компетентності є вивчення впливу соціального досвіду на розвиток досліджуваної нами компетентності.

Соціальний досвід є фактором процесу соціалізації особистості, результатом спільної діяльності суб'єктів суспільних відносин, опредметнений у всій сукупності соціальних явищ, становить їх внутрішній зміст, чим і перетворює ці явища на феномени культури.

Соціальний досвід є чинником становлення особистості соціального типу, якій притаманні розвинуті почуття відповідальності, професійно-життєвої й соціальної компетентності та активності, якості діяльного суб'єкта суспільного прогресу. Соціальний досвід формується в умовах розвивального соціального середовища, яке становлять суспільні, матеріальні, духовні умови існування,

формування, діяльності особистості. Макросередовище (соціальне середовище в широкому значенні слова) охоплює суспільно-економічну систему в цілому, сукупність суспільних стосунків і соціальних інститутів, культуру суспільства. Соціальне середовище у вузькому значенні – мікросередовище – включає в себе безпосереднє оточення людини (родину, трудовий, навчальний та інші колективи й групи) [148].

Для збагачення соціального досвіду особистості необхідним є створення різноманітності перспектив і ліній спілкування суб'єктів освітнього процесу, культуровідповідного середовища розвитку особистості як сукупності оточуючих суб'єкта соціально значущих, ціннісних обставин (предметно-просторових, діяльнісно-поведінкових, подієво-інформаційних), що позитивно впливають на становлення досвіду соціальної взаємодії.

Процес розвитку соціальної компетентності спрямований на досягнення мети особистісного прийняття й присвоєння наукових знань, практичних умінь, засвоєння способів діяльності та особистісного перетворення, формування професійно значущих якостей, накопичення професійного досвіду [148].

Кожна людина, кожне покоління спирається на досвід попереднього, просуваючись уперед. Процес набування досвіду невід'ємний від засвоєння нею соціальних ролей. Така роль означає соціальну функцію конкретної особистості, певну модель її поведінки. Вона залежить від засвоєних та усвідомлених соціальних норм, очікувань, стосунків, сукупності взаємовідносин тощо. Кількість ролей, які виконує людина, залежить від тих соціальних груп і видів діяльності, у яких вона бере участь. Але що більше соціальних ролей виконує вона, то більше набуває соціального досвіду. Через досвід формується ставлення до життя, праці, інших людей. Він також впливає на спрямованість особистості в соціальному просторі й часі.

У сучасній науці також існує підхід до визначення соціальної компетентності як "компетентної поведінки" [286; 287].

Соціально компетентна поведінка – поведінка людини, яка сприяє досягненню її власних цілей у різних ситуаціях, але разом з тим і враховує

соціальну бажаність цих цілей. Х. Шулер і Д. Бартелме виділяють чотири елементи для визначення соціальної компетентності у цьому аспекті [294, с. 80]. Перший елемент соціальної компетентності – *контекст взаємодії (інтерації)*. Соціальна компетентність проявляється в інтерації індивідів, в їх взаємодії. Поведінка у соціальному аспекті вибирається з певного репертуару, але у відповідності з конкретною ситуацією. У різних ситуаціях можуть бути схожі дані, вимоги, тому способи поведінки можуть бути схожими.

Це припущення є основою для виділення другого суттєвого елемента – *специфіки ситуації*. Відповідність ситуації визначається тут наявністю правил і очікувань певного типу поведінки. Основою для регулювання поведінки виступають норми і ролі. Людина направляє свої дії на виявлені рольові переваги і показує їх у відповідності зі специфічними вимогами ситуації.

Важливим фактором при виборі і регулюванні власної поведінки в інтерперсональному контексті є спроба засобами інтерації досягнути поставленої мети. По відношенню до реалізації цілей та планів слід враховувати бажання і потреби партнера. Відповідно *цілереалізація* є також важливим елементом компетентної поведінки. З цілереалізацією тісно пов'язаний ще один елемент компетентної поведінки – *доцільність* – оскільки для досягнення цілі необхідно вибрати відповідні їй засоби. Доцільність і відповідність ситуації є суттєвими характеристиками визначення поведінки як компетентної. Відповідно, можна припустити, що соціально компетентним буде той, чия діяльність у рамках суспільного адекватна його цінностям і направлена на взаємодію по вирішенню реальних життєво важливих для суспільного і особистого проблем. При цьому дії, поведінка людини відповідають нормам суспільства, орієнтовані на ціль суспільного і здібності людини реалізуються адекватно ситуації.

Описані вище елементи соціально-компетентної поведінки ми можемо використовувати при дослідженні розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності. По-перше, контекст взаємодії характеризується двохсторонністю взаємодії класного керівника і учнів, класних керівників, педагогів між собою.

По-друге, ситуація сама по собі є специфічною, оскільки освітній процес є ціленаправленим, спеціалізованим процесом передачі накоплених минулими поколіннями знань і культурних цінностей. По-третє, освітній процес має певні цілі, прописані у нормативних документах, які повинні бути реалізовані, у силу того, що освіта є і результатом оволодіння особою системою знань, умінь і навичок як основи особистого розвитку. По-четвертих, динамічна характеристика освіти пов'язана з процесом досягнення цілей, засобами отримання результату, умовами і формами організації навчання і затраченими при цьому зусиллями.

Так, аналіз різноманітних підходів до виявлення суті соціальної компетентності дозволяє нам сформулювати наступне визначення: *соціальна компетентність – це базисна інтегративна характеристика особистості, здатність адекватно оцінювати навколишню ситуацію на основі повноти знань про соціальну дійсність, про себе, це система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, соціального досвіду, мотивів, ставлень, особистісних цінностей і якостей, які дозволяють швидко і повноцінно адаптуватися, приймати відповідні рішення, зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння впевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми.*

Опираючись на проведений нами аналіз поняття "соціальна компетентність" та вивчення специфіки професійної діяльності класного керівника загальноосвітнього навчального закладу, ми можемо сформулювати наступне визначення: **соціальна компетентність класного керівника загальноосвітнього навчального закладу** – це базисна інтегративна характеристика особистості, яка включає особистісні соціально значущі якості, характеристики, здатність адекватно оцінювати навколишню ситуацію на основі повноти соціальних, психолого-педагогічних знань, що дозволяє швидко і повноцінно адаптуватися, приймати відповідні рішення та зумовлює громадсько-педагогічну активність класного керівника, спрямовану на

розвиток, виховання і навчання учнів у соціально-педагогічному середовищі.

Щоб розкрити поняття "розвиток соціальної компетентності", проаналізуємо поняття "розвиток". Розвиток людської особистості вивчався відомими психологами Ж. П'яже, Л. С. Виготським, С. Л. Рубін-Штейном, О. М. Леонтьєвим, П. Я. Гальперіним, Б. Г. Ананьєвим, О. В. Запорожцем, Н. С. Лейтесом, Б. М. Тепловим, Д. Б. Ельконіним, Л. І. Божович, В. В. Давидовим, А. В. Вентером, Ш. О. Амонашвілі та багатьма іншими.

Розвиток – це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного.

Характеристику психічного розвитку особистості дав Г. С. Костюк, розробивши принцип розвитку у психології, що є центральним у розумінні природи психічного розвитку особистості. За положеннями цього принципу, розвиток людської особистості – це безперервний процес, що виявляється у кількісних і якісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає "перерви безперервності", тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих [141].

Щодо людини виділяють три види розвитку – *фізичний, психічний і соціальний*. *Фізичний розвиток* передбачає ріст організму, певні кількісні та якісні зміни на основі біологічних процесів. *Психічний розвиток* характеризується процесами змін і становлення психіки людини. *Соціальний розвиток* вирізняється процесом оволодіння людиною соціальним досвідом (рівнем умінь, навичок соціальної поведінки, знань моральних норм, володіння моральними якостями, образ дії та взаємодії тощо). Як засвідчує аналіз наукових джерел, кількісні та якісні зміни відбуваються протягом усіх етапів онтогенезу. Вони пов'язані з фізіологічним розвитком, але визначаються не ним, а наслідками взаємодії з зовнішнім світом, яка регулюється нервовою системою та

її психічними функціями, а в дитинстві здійснюється за допомогою дорослих у спільній діяльності з ними, регулюється словом. Це забезпечує якісні зміни як окремих психічних процесів, так і психіки в цілому.

Оскільки розвиток – це процес, то він, як і будь-який процес, має рушійну силу. Рушійною силою процесу розвитку є результат суперечностей між фізичними та соціально-психічними потребами людини – з одного боку та наявним рівнем фізичного, психічного і соціального розвитку – з другого. Рушійна сила проявляється у підвищенні фізичної й соціально-психічної активності особистості, яка спрямована на розвиток системи якостей, необхідних для задоволення певних потреб [141].

З розвитком біологічної науки, зокрема генетики, в середині ХХ ст. утвердилася *генетико-соціальна концепція розвитку людини*. Прибічники зазначеної концепції вважають, що на розвиток людини впливають як біологічні, так і соціальні чинники. Вплив біологічних чинників виявляється у передачі через генно-хромосомну систему (спадковість) певних задатків, які є потенційними для фізичного та соціально-психічного розвитку особистості. Спадковість характеризується здатністю біологічних організмів передавати задатки своїм нащадкам.

Крім біологічного успадкування на розвиток людини та її становлення як особистості значний вплив має *соціальне успадкування*, завдяки якому народжена дитина активно засвоює соціально-психологічний досвід батьків і всіх оточуючих (мову, звички, особливості поведінки, морально-етичні якості тощо), набуваючи власний соціальний досвід.

Важливе місце у процесі розвитку і формуванні особистості посідає її безпосередня активна *діяльність* (ігрова, навчальна, трудова, художньо-естетична, спортивна та ін.). Вона є внутрішнім психофізичним рушієм активності особистості, а відтак, суттєвим чинником фізичного, психічного та соціального розвитку.

Отже, враховуючи описане нами вище поняття "соціальної компетентності" та поняття "розвитку", ми можемо прийти до висновку, що *розвиток соціальної*

компетентності – це кількісні і якісні зміни особистісних якостей та властивостей людини від нижчого рівня до вищого, розширення кола знань про себе та соціальну дійсність, удосконалення навичок взаємодії та вмінь приймати адекватні рішення, вибудовувати свою поведінку у залежності від ситуації.

*Відповідно **розвиток соціальної компетентності класного керівника загальноосвітнього навчального закладу** – це кількісні й якісні зміни особистісних соціально значущих якостей класного керівника від нижчого рівня до вищого, розширення кола його соціальних, психолого-педагогічних знань, удосконалення навичок взаємодії з учнями, батьками, педагогічним колективом, громадськістю та вмінь приймати адекватні рішення в процесі професійної діяльності, вибудовувати свою поведінку залежно від ситуацій.*

Отже, аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми показав, що соціальна компетентність є важливою складовою успішної взаємодії особистості у соціумі. Соціальна компетентність класного керівника дає можливість успішно застосувати всі набуті соціальні знання, уміння, навички, соціальний досвід, що робить його професійну педагогічну діяльність більш ефективною, усвідомленою. Проте проблема розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів не достатньо досліджена, є необхідність у пошуку та розробці шляхів розвитку цієї компетентності у їх професійній діяльності. З цією метою у наступному параграфі ми розглянемо структуру діяльності класного керівника.

1.2. Структура соціальної діяльності класного керівника загальноосвітнього навчального закладу

Важливою ланкою в структурі та діяльності української школи, у формуванні гармонійно розвиненого, соціально компетентного підростаючого покоління є класне керівництво. Як засвідчує аналіз наукових джерел, класний керівник – це вчитель, який поряд з викладанням того чи іншого предмета здійснює загальну роботу з об'єднання зусиль учителів, що працюють у тому чи

іншому класі, координації їх вимог для досягнення найкращих результатів у виховній і навчальній роботі з учнями класу [67, с.165].

Становлення класного керівництва відбувалося впродовж тривалого часу. Зміни в суспільно-економічному розвитку країни зумовили існування різних підходів до організації класного керівництва, накопичення як позитивного, так і негативного досвіду роботи класних керівників (*додаток А*).

Історія інституту класних керівників сягає ХІХ ст. Тоді це був наглядач, класна дама, вихователь, звільнений від уроків. Після 1917 року ці посади були скасовані і лише подекуди виконувалися на громадських засадах.

У 20-і роки класне керівництво офіційно заборонялося як атрибут старої, дореволюційної школи, але фактично вводилося, оскільки було об'єктивно необхідним. Після відомої постанови ЦК ВКП(б) "Про початкову і середню школу" (25 серпня 1931 року) відбулося офіційне затвердження інституту класних керівників. Під час війни та в перші післявоєнні роки класні керівники брали на себе функції батьків, піклувалися не лише про успішність і поведінку дітей, а й про їхнє здоров'я, харчування, самоорганізацію тощо.

У 80-ті роки дещо поліпшилося методичне забезпечення класного керівництва: з'явилася серія книг "Бібліотечка класного керівника", вийшло 10 випусків щорічного посібника "Супутник класного керівника" (1981-1990), на курсах перепідготовки вчителів почали отримувати знання не лише з предметів, а й з організації виховної роботи.

Сьогодні зроблені певні кроки щодо вдосконалення діяльності класного керівника з урахуванням сучасних тенденцій розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Однак сучасне класне керівництво не можна вважати достатньо ефективним, оскільки, на думку О. Я. Савченко, існує певний вакуум у визначенні і впровадженні нових виховних систем. Поки що, як і у вищезгаданий період розвитку освіти, домінуючим є дидактичний, інтелектуалістичний розвиток школи. Потребують удосконалення програми виховання для дітей різного віку, різних соціальних категорій [214, с.2].

Професійна педагогічна діяльність класного керівника загальноосвітнього

навчального закладу є *особливим видом соціальної активності*, яка спрямована на засвоєння новим поколінням накопичених людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного соціального розвитку.

Щоб повніше розкрити специфіку діяльності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів проаналізуємо законодавчу базу щодо організації та функціонування таких закладів. Згідно із Законом України "Про загальну середню освіту" загальноосвітній навчальний заклад – це навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права громадян на загальну середню освіту [95].

Відповідно до освітнього рівня, який забезпечується загальноосвітнім навчальним закладом (початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта), існують різні типи загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів [94]. Школи кожного з трьох ступенів можуть функціонувати разом або самостійно. Відповідно до ст. 9 цього Закону до загальноосвітніх навчальних закладів належать:

- середня загальноосвітня школа – загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів (I ступінь – початкова школа, II ступінь – основна школа, III ступінь – старша школа, як правило, з профільним спрямуванням навчання);
- спеціалізована школа (школа-інтернат) – загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів;
- гімназія – загальноосвітній навчальний заклад II-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю;
- ліцей – загальноосвітній навчальний заклад III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою;
- колегіум – загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілів;
- загальноосвітня школа-інтернат – загальноосвітній навчальний заклад з частковим або повним утриманням за рахунок держави дітей, які потребують соціальної допомоги;
- спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) – загальноосвітній

навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку;

- загальноосвітня санаторна школа (школа-інтернат) – загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування;

- школа соціальної реабілітації – загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують особливих умов виховання (створюється окремо для хлопців і дівчат);

- вечірня (змінна) школа – загальноосвітній навчальний заклад II-III ступенів для громадян, які не мають можливості навчатися у школах з денною формою навчання [95].

Всі загальноосвітні навчальні заклади в Україні у своїй діяльності керуються Конституцією України, Законами України "Про освіту", "Про середню освіту", Положенням про загальноосвітній навчальний заклад, Положенням про відповідний тип навчального закладу, Статутом закладу. Статут державних і комунальних навчальних закладів затверджується органами управління освіти, а статут приватного закладу затверджується його власником та погоджується з відповідним органом управління освітою [195].

Функціонування загальноосвітнього навчального закладу спрямоване на досягнення мети, зумовленої потребами особистості й суспільства. Вона повинна бути досягнута в суворо визначений час. Мета закладу визначає зміст педагогічної системи, вирішальна роль у якій належить управляючій складовій. Структура цієї складової у більшості загальноосвітніх навчальних закладів має чотири рівні управління, зображені на рис.1.1.



Рис. 1.1. Управлінська структура загальноосвітнього навчального закладу.

Перший рівень визначає стратегічні напрями розвитку навчального закладу; другий рівень забезпечує соціально-психологічну та організаційну частину діяльності закладу; третій рівень – фахівці, що виконують управлінські функції стосовно учнів і батьків, дитячих об'єднань, гуртків у системі позакласної роботи; четвертий рівень свідчить про суб'єкт-суб'єктний характер стосунків між педагогами і учнями [57; 108]. У цій ієрархічній схемі кожен вищезазначений рівень суб'єкта управління слугує водночас об'єктом управління відносно тих рівнів, що знаходяться вище. Завдання, функції, особливості роботи вищевказаних суб'єктів управлінської структури загальноосвітнього навчального закладу подано у **додатку Б**.

З метою максимального розвитку кожної дитини, збереження її неповторності, розкриття її потенційних талантів та створення умов для нормального духовного, розумового та фізичного вдосконалення у загальноосвітніх навчальних закладах всіх типів, всіх освітніх рівнів відповідно

до чинного законодавства введена *посада класного керівника*, якого призначає керівник закладу (у початкових класах класне керівництво здійснює вчитель початкових класів) [195].

Специфіка та напрями роботи загальноосвітніх навчальних закладів різних типів мають певні відмінності, проте завдання, функції класних керівників у цих закладах, вимоги до них є спільними.

Оскільки чинне законодавство передбачає наявність ряду типів загальноосвітніх навчальних закладів, спектр вивчення професійної діяльності класних керівників у цих закладах є досить широким, тому у нашому дослідженні ми обмежилися вивченням діяльності та рівня розвитку соціальної компетентності *класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ступенів*.

Класним керівником може бути педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, окремими учнями, їх батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів, їх соціального захисту. Завдання, функції, основні напрями і зміст роботи класного керівника в сучасних умовах регулюється Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти [197].

Обов'язки класного керівника покладаються на педагогічного працівника загальноосвітнього навчального закладу, який має педагогічну освіту, здійснює педагогічну діяльність, фізичний та психічний стан здоров'я якого дозволяє виконувати ці функції.

У визначенні змісту роботи класний керівник керується Конституцією України, Конвенцією ООН про права дитини, законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", іншими законодавчими і нормативно-правовими актами України, Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти. У Положенні зазначається, що класний керівник повинен:

- сприяти забезпеченню умов для засвоєння учнями рівня та обсягу освіти, а також розвитку їх здібностей;
- створювати умови для організації змістовного дозвілля, профілактики бездоглядності, правопорушень, планувати та проводити відповідні заходи;
- сприяти підготовці учнів до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами;
- проводити виховну роботу з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, їх нахилів, інтересів, задатків;
- координувати роботу вчителів, психологів, медичних працівників, батьків та інших учасників навчально-виховного процесу з виконання завдань навчання та виховання в класному колективі, соціального захисту учнів [197, с.5].

Відтак, освітній процес у школі забезпечує навчання, виховання та розвиток, які здійснюються вчителями-предметниками та вихователями. *Класний керівник, на наш погляд, має забезпечити реалізацію єдності освітнього процесу, тобто поєднувати процеси навчання та виховання у єдиному розвивальному освітньому просторі як школи, так і соціуму в цілому.*

Основною структурною ланкою в школі є клас, тому робота класного керівника є особливо важливою. Саме у класі організовується пізнавальна діяльність, формуються соціальні відносини між учнями. У класах реалізується турбота про соціальне благополуччя дітей, вирішуються проблеми їхнього дозвілля, здійснюється первинне згуртування колективів, формується відповідна емоційна атмосфера.

Серйозні зміни, що відбуваються сьогодні в усіх сферах соціального життя, нестабільна політична, економічна ситуація, військові дії у східних областях України, зачіпають широкий спектр відносин суспільства і особистості. З одного боку, ці відносини стають більш жорсткими, які вимагають конкурентоспроможності всіх їх суб'єктів, з іншого – дають можливість для вільного самовизначення, самореалізації людини на основі адекватного вибору способів вирішення своїх соціальних проблем. Ці зміни вимагають від класного керівника наявності соціальної компетентності, яка включає соціальні,

психолого-педагогічні знання, уміння та навички взаємодії з учнями різних соціальних груп, з різним ступенем обдарованості, здібностей, уміння та навички взаємодії з батьками.

У своїй професійній діяльності класний керівник працює з учнями, які різняться за умовами проживання, соціальним статусом, благополуччям родини. Нерідко у класному колективі навчаються: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, які проживають у сім'ях опікунів, піклувальників, прийомних батьків, батьків вихователів; діти, які опинилися у складних життєвих обставинах через зловживання батьками спиртних напоїв, наркотичних засобів, ухиляння від належного виконання батьківських обов'язків; діти, схильні до скоєння правопорушень, з девіантною поведінкою, схильні до бродяжництва; діти з неповних сімей, малозабезпечених, багатодітних сімей; діти-переселенці із тимчасово окупованих територій України, з району проведення антитерористичної операції; діти, які втратили батьків внаслідок бойових дій на сході країни; діти, які зазнають насилля у сім'ї та ін.[20].

Відтак, класний керівник зобов'язаний знайти підхід до кожної дитини, допомогти у вирішенні її проблем, здійснювати соціальний захист кожного учня, його роль в учнівському колективі полягає у створенні таких умов, які допомогли б дітям знайти себе і своє місце в класному та шкільному колективах, свою нішу у соціальному житті, пройти успішну соціалізацію, ось чому розвиток соціальної компетентності класного керівника є важливим завданням сучасного освітнього процесу [36, с. 5-6].

Крім того, класні керівники здійснюють загальну роботу з об'єднання зусиль учителів, що працюють у тому чи іншому класі, координації їх вимог для досягнення найкращих результатів у виховній і навчальній роботі з учнями класу, несуть відповідальність за організацію життя дітей, формування та виховання колективу, за стан навчально-виховної роботи в класі [195]. У зв'язку з більш широким колом обов'язків класних керівників у порівнянні з учителями-предметниками їх соціальна компетентність має певні особливості.

Класний керівник веде виховну роботу разом з усім педагогічним

колективом, позашкільними закладами, сім'єю та громадськістю. Координація всієї цієї різноманітної діяльності, надання їй організаційної єдності, підпорядкування загальному планові багато в чому залежать від соціальної компетентності класного керівника [20]. Класний керівник допомагає вчителям у підвищенні якості навчання, діючи головним чином засобами виховання (виховання свідомого і відповідального ставлення до навчальних обов'язків, організацією взаємодопомоги у навчанні, привчання до додержання шкільного режиму тощо). У кожному класі працює певний колектив учителів, який повинен керуватися єдиними вимогами до учнів, здійснювати індивідуальний підхід до них. Організатором і душею цього колективу виступає класний керівник. Він вивчає особливості навчально-виховної роботи вчителів, ознайомлюється з їхніми вимогами та взаєминами з учнями, обмінюється думками щодо поведінки окремих учнів, щодо методів впливу на них. Об'єднання та спрямування виховної діяльності вчителів – одне з його найважливіших завдань [261, с. 398].

Оскільки класний керівник є членом педагогічного колективу і педагогічної ради, всю організаторську та виховну роботу він проводить під керівництвом директора школи та його заступників, у тісному контакті з іншими учителями; на нарадах учителів погоджуються питання організації виховної роботи, що проводиться на уроках і в позанавчальний час. Кожен вчитель також несе відповідальність за якість виховання та навчання, за стан дисципліни у класі під час його уроку. В Статуті загальноосвітнього навчального закладу підкреслено, що класний керівник веде роботу з учнями у тісному співробітництві з іншими учителями. Він у разі потреби допомагає вчителю порадою, як краще підійти до того чи іншого учня, разом з учителем він проводить у класі роз'яснювальну роботу, бесіди з батьками.

На основі аналізу структури і змісту виховної діяльності класного керівника можна виділити цілу низку взаємопов'язаних між собою *функцій*, які виконує класний керівник початкової, основної та старшої школи у процесі реалізації виховних завдань. Ці функції відрізняються як змістом, так і знаннями, уміннями та навичками. На основі вивчення сучасної педагогічної літератури (Н. П.

Волкова, О. А. Дубасенюк, М. І. Рожков, М. М. Фіцула, І. Ф. Харламов) ми виділили вісім функцій (діагностична, соціальна, виховна, стимулююча, організаторська, координаційна, контролююча і корекційна), аналіз яких дає можливість найбільш повно розкрити психологічну сутність педагогічної діяльності і ті вимоги, котрі вона висуває до соціальної компетентності класного керівника (див. **додаток В**). Для виконання цих функцій необхідно розвивати його соціальну компетентність

Високі вимоги до **особистості класного керівника** об'єктивно відображають психологічну суть його діяльності, його соціальну роль. Вплив особистості педагога нічим не можна замінити [186]. У педагогіці є аксіома: *інтелект вигострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю*. Тому для формування в учнів соціальної компетентності, яка допоможе їм вирішувати життєві труднощі у подальшому та бути успішним у житті, потрібен педагог, класний керівник, який сам володіє даною компетентністю на високому рівні. Особистісні якості класного керівника забезпечують успішний розвиток його соціальної компетентності.

На необхідності розвитку особистісних якостей неодноразово наголошував А. С. Макаренко. Навчання вчителів, на його думку, повинно полягати "передусім в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань та навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем" [159, с. 223].

До якостей і властивостей особистості класного керівника, як зазначає Є. І. Антипова, можна віднести громадянську, морально-етичну зрілість, захопленість професією, творчість, суспільну активність, любов до дітей, вимогливість до себе й учнів, тактовність, справедливість, діловитість, мужність, витримку, самокритичність, спостережливість, щирість, товариськість, чуйність, оптимізм, винахідливість, акуратність [10]. М. І. Болдирєв додає такі якості та риси, як загальна освіченість і високий культурний рівень класного керівника [37]. Л. В. Симончик вважає, що для класного керівника є важливими такі якості

особистості, як чесність, готовність прийти на допомогу, доброзичливість, уміння вислухати дитину, рахуватися з її думкою [221]. В. М. Галузинський і М. Б. Євтух поділили властивості особистості педагога на суспільно спрямовані (загальнолюдські моральні риси та якості, ціннісні орієнтації, усвідомлення громадського обов'язку, прагнення до висот своєї професії) та професійно-педагогічно спрямовані (педагогічна уява, організаторські здібності, цілеспрямованість, комунікативність, врівноваженість, самооцінка і самокритичність) [61, с.39-40].

Розкриваючи сутність, систему і особливості національно-громадянського виховання, І. Д. Бех, В. М. Герасименко, Т. Д. Дем'янюк, П. М. Щербань та ін. виділили ще низку якостей, якими повинен володіти вихователь національної школи: високий рівень сформованості національної самосвідомості, втілення в собі типових рис рідного народу, духовне багатство, емоційна культура, прагнення до постійного самовдосконалення, наполегливість. Заслуговує на увагу думка І. Д. Беха, що педагог, який працюватиме в системі положень особистісно зорієнтованого виховання, мусить володіти унікальною здатністю бути самим собою [26].

На основі аналізу сучасної педагогічної літератури та державних документів нами визначено три блоки основних якостей і властивостей класного керівника, а саме: особистісні, суспільно та професійно-педагогічно спрямовані (див. *додаток Д*).

Проблемами формування та розвитку якостей педагога займаються Т. В. Акопов, К. А. Альбуханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, А. А. Деркач, Ю. Н. Ємельянов, В. А. Сластьонін та ін. [3; 5; 9; 42; 75; 86; 229].

Л.М. Мітіна на основі аналізу літературних джерел і результатів експериментальної роботи з учителями (анкетування, інтерв'ю, бесіди, звіти вчителів) обґрунтувала перелік професійно важливих особистісних якостей педагога, які можна розглядати як соціально значущі риси особистості вчителя [164]. Ними вважають 55 якостей з максимальною ймовірністю: ввічливість, вдумливість, вимогливість, вихованість, уважність, витримка і самовладання,

гнучкість поведінки, гуманність, діловитість, дисциплінованість, доброта, сумлінність, доброзичливість, турбота про учнів, ініціативність, щирість, колективізм, спостережливість, наполегливість, комунікативні вміння, винахідливість, критичність, культура мовлення, логічність, любов до дітей, незалежність, відповідальність, чуйність, організованість, товариськість, порядність, патріотизм, правдивість, педагогічна ерудиція, передбачливість, принциповість, самостійність, самокритичність, скромність, сміливість, свідомість, кмітливість, справедливість, прагнення до самовдосконалення, тактовність, переконання у здібностях усіх учнів, переконання у своєму призначенні, впевненість у власних здібностях навчати і розвивати, захоплення предметом, почуття нового, почуття власної гідності, почуття гумору, чуйність, експресивність, емоційна стійкість [164, с. 183].

Особлива комбінація соціально значущих якостей і психодинамічних властивостей особистості класного керівника, яка зумовлює успішне здійснення професійної діяльності, становить підґрунтя для виконання його основної соціальної ролі у суспільстві – виховання нового покоління.

Соціально значущі якості класного керівника – це особлива комбінація професійно необхідних особистісних властивостей і якостей (змістовних і динамічних), що зумовлює громадсько-педагогічну активність педагога, спрямовану на розвиток, виховання і навчання школяра у соціальному середовищі, з метою розвитку суспільства.

Якщо звернути увагу на систему діяльності класного керівника, то слід відмітити, що її основні функції головним чином пов'язані з психологічними і педагогічними компонентами, тому класне керівництво передбачає сформованість, передусім, ґрунтовних психолого-педагогічних знань, які є складовою його соціальної компетентності. І. Ф. Харламов, аналізуючи важливість знань, вказує, що вчитель, котрий не в змозі зіставити свою діяльність з психолого-педагогічною теорією, не може набути впевненості в роботі [264, с.547].

Є.І.Антипова виділяла чотири групи знань: основ теорії і методики

виховного процесу; дидактичних (знання предмета і методики його викладання); анатомо-фізіологічних і знань в галузі політики, історії, краєзнавства, літератури, мистецтва, етики, естетики, права, науки, техніки [10]. М. І. Болдирєв додає знання методики роботи з дитячими організаціями, батьками учнів та громадськістю [37].

В. М. Галузинський та М. Б. Євтух зосереджували увагу на важливості знань методики створення і виховання учнівського колективу та керівництва ним [62]. О. А. Дубасенюк наголошує на знанні соціальної і виховної психології, історії педагогіки та етнопедагогіки [200]. На думку П. Д. Красовського, для успішного оволодіння організаторськими вміннями необхідні знання організаторських принципів управління навчанням і вихованням, системи міжособистісних стосунків у колективі, вікових та індивідуальних особливостей учнів [142].

С. Я. Харченко акцентує увагу на важливості у діяльності педагога соціально-педагогічних знань діяльності дитячих об'єднань і педагогічної взаємодії з ними [185]. Л. І. Макарова доводить необхідність сформованих знань самостійно розробляти програму і методику організації діагностичного дослідження [160]. М. М. Фіцула значне місце в своїх працях надає знанням змісту виховної роботи в зарубіжній школі [261]. Л. Л. Кацинська – знанням державних документів щодо мети і завдань виховання [120]. М. П. Федоров розкрив важливість розуміння сутності, типів та особливостей прояву обдарованих дітей, важливості ранньої діагностики сфер вияву обдарованості школярів [258].

Означена проблема знайшла своє відображення у працях Л. Р. Болотіної, І. В. Казанжи, Д. І. Латишиної та О. М. Отич, які, характеризуючи особливості позакласної виховної роботи в школі, значну роль відводили психолого-педагогічним та методичним знанням [38; 109; 183]. В. Т. Чубенко вказує на важливість обізнаності з формами спільної виховної роботи вчителя і вихователя групи продовженого дня [271]. М. П. Лещенко, В. О. Огнев'юк визначають пріоритетність у сфері знань людинознавства [154; 176]. С. М. Корнієнко,

С. В. Лапаєнко доводять необхідність володіння соціально-педагогічними знаннями [139; 150]. Аналіз наведених вище джерел та сучасних вимог до професійних знань вихователя допомогло нам виділити три блоки знань особливостей роботи класного керівника: соціально-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні знання (рис. 1.2.).



Рис.1.2. Комплекс професійних знань класного керівника

Оволодіння знаннями не гарантує засвоєння тих чи інших умінь та навичок, котрі є компонентами діяльності. Основою успішної діяльності класного керівника, його соціальної компетентності є не тільки знання, але й відповідні **уміння та навички**.

Педагогічні уміння – це володіння способами і прийомами навчання та виховання, засноване на свідомому використанні психолого-педагогічних і методичних знань. Навички – точна, безпомилкова діяльність, яка після багаторазового повторення стає автоматичною [200, с.111].

Існують різні погляди щодо видів умінь та навичок з виховної роботи

класного керівника. Так, М. І. Болдирєв виділяє вміння планувати виховну роботу, вибирати найефективніші види діяльності учнів, правильно оцінювати результати виховання. Крім того, великого значення він надавав організаторським умінням (виявляти і організовувати актив класу, контролювати і допомагати учням у виконанні доручень, керувати роботою дитячих організацій, проводити роботу з батьками і громадськістю) та прикладним, творчим умінням (малювати, співати, грати на музичних інструментах, виразно читати, танцювати) [37].

І.А. Зязюн до найважливіших відносить уміння встановлювати контакти з дітьми в процесі трудової, спортивної і художньої діяльності; налагоджувати індивідуальний підхід; розвивати ініціативу дітей; довіряти колективові, постійно радитися з учнями, вивчати їх думку; захищати слабких, сором'язливих дітей; у кожному учневі шукати і знаходити позитивні риси характеру і саме, спираючись на них, будувати свої відносини; не поділяти учнів на улюблених та нелюблених; формувати у вихованців моральні орієнтації та ін. [182, с.259]. В. О. Сухомлинський особливу увагу звертав на вміння та навички педагога налаштовувати себе на задушевну розмову з учнем [245, с.10-11] і на розвиток дослідницьких умінь [243, с.70-72].

Т. А. Ільїна наголошувала на важливості як організаційних, так і координаційних умінь [106]. Ю. П. Азаров і Т. А. Нагорна зазначали необхідність вироблення аналітичних умінь [4; 173]. Л. І. Рувинський, І. Ф. Харламов до найважливіших професійних умінь та навичок відносять володіння педагогічною технікою [212; 264].

У Концепції національного виховання серед критеріїв ефективності виховної діяльності педагога виокремлюються вміння визначати конкретні завдання виховного впливу, реалізовувати принципи національного безперервного виховання; народознавчого, людинознавчого і особистісного підходів; визначати мету виховання у відповідності з рівнем вихованості дітей, регулювати і коригувати міжособистісні стосунки в дитячих колективах; володіти методами позитивного впливу на дитину; організовувати

учнівське самоврядування; формувати гуманні відносини з учнями на рівні співробітництва і співтворчості, налагоджувати постійні педагогічні стосунки з батьками вихованців; об'єднувати виховні зусилля вчителів і вихователів, які працюють у класі; вести педагогічну пропаганду; організовувати з дітьми різні види виховної роботи; сприяти самовихованню учнів, саморозвитку їх суспільно цінних якостей і створенню умов для самореалізації дитини; вміло використовувати у виховній роботі духовні надбання рідного народу, аналізувати, узагальнювати і використовувати передовий педагогічний досвід.

Заслуговує на увагу системний підхід до визначення видів професійних умінь класного керівника О. І. Антипової, С. В. Домбровського, О. А. Дубасенюк, Н. В. Кузьміної, М. Д. Ярмаченка, які виділяють певні групи умінь: аналітичні (гностичні, дослідницькі), проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, прикладні уміння та володіння педтехнікою (див. *додаток Д*).

Всі виділені уміння та навички діалектично пов'язані між собою, тому виключення одного з них у виховній діяльності порушує взаємозв'язок усіх його елементів, що призводить до безсистемності в роботі.

Володіння класним керівником даним арсеналом умінь та навиків підвищує його соціальну компетентність, робить максимально успішною його професійну діяльність.

Організація методичної роботи з класними керівниками є важливою складовою їх професійного удосконалення, розвитку їх соціальної компетентності. Її головне завдання полягає у розвитку сучасного педагогічного мислення класного керівника, підвищенні його мотивації на самоосвіту, формуванні у педагога якостей інноваційної особистості. Вихователь повинен бути відкритим для нового досвіду, наділений внутрішньою свободою з розвинутим емоційним інтелектом.

Найголовнішим у методичній роботі школи є надання реальної, особистіснозначущої допомоги класним керівникам у розвитку їхніх професійних компетенцій. Вона має відносно безперервний характер,

ґрунтується на аналізі навчально-виховного процесу конкретного колективу, надає можливості кожному класному керівнику бути активним учасником у плануванні, розробці програм підвищення педагогічної майстерності.

Методологічною основою методичної роботи з класними керівниками є системний, діяльнісний та особистісний підходи. Підґрунтям діяльності щодо підвищення фахового рівня педагогів є такі головні принципи: науковість, актуальність, системність, комплексність, систематичність, творчість, конкретність, оперативність, колективність, єдність теорії і практики.

Важливими компонентами методичної роботи як цілісної системи є забезпечення змісту цієї діяльності, а саме: здійснення дидактичної, виховної, психологічної та етичної підготовки. У межах дидактичної підготовки класним керівникам необхідно надати можливість вивчення найбільш важливих сучасних виховних концепцій та ідей (особливо практичних рекомендацій, моделей тощо). Завданням виховної підготовки повинно стати спрямування педагогів на реалізацію системного підходу до виховання дітей, вибору оптимальних варіантів системи виховної роботи з конкретним колективом учнів.

Мета психологічної підготовки класних керівників передбачає озброєння знаннями із педагогічної, вікової та соціальної психології, знаннями особливостей педагогічної діяльності та професійного зростання педагога; ознайомити їх з окремими психотехніками.

Система методичної роботи з класними керівниками передбачає такі складові:

- вивчення діяльності та особистості класного керівника;
- планування методичної роботи;
- ефективність діяльності класних керівників визначається діяльністю методичного об'єднання класних керівників.

Для планування роботи методоб'єднання важливу роль відіграє самоаналіз роботи класного керівника за попередній рік. Класні керівники пишуть самоаналіз в кінці навчального року. Це дає можливість узагальнювати результати роботи класних керівників, виявити проблеми, визначити завдання

колективу на перспективу [285]. З метою надання допомоги класним керівникам з певних питань проводяться наради при заступнику, індивідуальні співбесіди. З метою використання досвіду роботи практикуються взаємовідвідування та відкриті виховні заходи.

У внутрішкільній методичній роботі важливе місце посідає огляд літератури. Ця форма методичної роботи дає змогу систематично, в стислій формі доносити до педагогів необхідну для них інформацію. Класні керівники беруть участь у методичних радах, "круглих столах", семінарах, конкурсах, випуску збірок виховних заходів.

Стрижнем методичної роботи є методичне об'єднання класних керівників, основними завдання якого є:

- підвищення теоретичного, науково-методичного рівня підготовки класних керівників;
- озброєння класних керівників сучасними виховними технологіями та знаннями сучасних форм і методів роботи;
- координування планування, організації та педагогічного аналізу виховних заходів класних колективів;
- сприяння становленню і розвитку системи виховної роботи класних керівників.

До функцій методичного об'єднання класних керівників відносяться:

- організація колективного планування і колективного аналізу життєдіяльності класних керівників;
- координація виховної діяльності класних колективів та організація взаємодії в педагогічному процесі;
- організація вивчення та впровадження класними керівниками сучасних технологій, моделей виховання, форм і методів виховної роботи;
- обговорення матеріалів узагальнення передового педагогічного досвіду роботи класних керівників, матеріалів атестації класних керівників;
- оцінка роботи членів об'єднання, клопотання перед адміністрацією школи про заохочення класних керівників.

Подібно до методичного об'єднання у роботі школи функціонують і методичні комісії класних керівників, які мають ті ж завдання, функції і принципи роботи [285].

Структура методичного об'єднання включає всіх класоводів та класних керівників школи. Підрозділами методичного об'єднання є творчі групи вчителів. Керує методичним об'єднанням голова методичного об'єднання вчителів, який обирається терміном на два роки на загальних зборах методичного об'єднання з відповідної галузі знань із числа педагогічних працівників навчального закладу із відповідною фаховою освітою, яким за результатами атестації встановлена перша або вища кваліфікаційна категорія за наявності стажу роботи за фахом не менше 5 років [285].

Широко застосовується в діяльності багатьох загальноосвітніх навчальних закладів моніторингова діяльність, яка спонукає вчителів до виявлення динаміки розвитку й вихованості; підвищення педагогічної майстерності та культури; мотивації на якісне виховання школярів, формування здатності учителя до творчості.

Важливою частиною методичної роботи школи є робота з молодими учителями. Мета "Школи молодого учителя" – допомогти у розв'язанні на уроці і в позаурочний час конкретних проблем щодо методики роботи. Заняття проводяться у формі консультацій, практикумів, ділових ігор, тренінгів, оглядів методичної літератури та ін.

Отже, професійна діяльність класного керівника є багатогранною, соціально необхідною. Вимоги суспільства до його особистісних, професійних, соціальних якостей, умінь, навичок є високими, адже, не можливо отримати позитивні результати у вихованні учнів, створити умови для всебічного розвитку усіх членів учнівського колективу без соціально компетентного класного керівника.

Аналіз структури соціальної діяльності класних керівників, методичної роботи з ними, спрямованої на розвиток ключових компетентностей, серед яких і соціальна, дає підстави стверджувати, що механізми професійного розвитку класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів потребують

удосконалення, пошуки шляхів їх професійного зростання продовжуються.

1.3. Наукові підходи до вивчення розвитку соціальної компетентності класного керівника загальноосвітнього навчального закладу

Аналіз наукових підходів до вивчення проблеми розвитку соціальної компетентності класного керівника загальноосвітнього навчального закладу дає нам можливість виділити серед них певні підходи: *соціально-філософський* (І. Д. Бех, В. М. Бехтерев, А. А. Бодальов, Г. П. Васянович, А. Б. Добрович, А. Й. Капська, І. С. Кон, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик, В. М. М'ясищев, А. В. Петровський, П. Ю. Саух, Б. О. Федоришин та ін.); *гуманістичний* (Л. С. Виготський, І. А. Зязюн, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонт'єв, А. С. Макаренко, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, В. О. Сухомлинський та ін.); *креативний* (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Ф. Н. Гоноболін, О. А. Дубасенюк, В. А. Кан-Калік, Н. В. Кузьміна, А. І. Кузьмінський, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, С. О. Сисоєва, М. М. Скаткін та ін.); *середовищний* (В. А. Ясвин, І. К. Приходьченко, К. Д. Ушинський, Л. М. Толстой, А. Ф. Лазурський, П. Ф. Лесгафт, Е. Нігермайєр, Ю. Ціммер, Б. Бло, Л. Порше, П. Ферра, Р. Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен, Дж. Гудленд та ін.); *задачний* (Л. Ф. Спірін, В. О. Сластьонін, Д. М. Гришин, Л. М. Фрідмана, М. Л. Фрумкін, Є. М. Турецький, М. А. Степинський, П. В. Конанихін, Г. Л. Павлічкова та ін.).

Соціально-філософський підхід розвитку соціальної активності особистості розглядається у працях В. М. Бехтерева, А. А. Бодальова, В. С. Грехнева, І. А. Зязюна, І. С. Кона, В. Л. Леві, А. Й. Капської та ін. [29; 71; 102; 125; 151; 186; 232; 250]. Їхні дослідження підтвердили неможливість виключення особистості зі структури суспільних відносин певної соціальної системи в процесі виховання. Внаслідок зростання демократичних тенденцій у житті суспільства система освіти має не лише адаптуватися до соціально-економічної ситуації у державі, а й випереджати ці процеси.

У працях Н. В. Кузьміної, В. М. М'ясищева, В. О. Сластьоніна, Б. М. Теплова [144; 172; 228; 229; 249], проблемі співвідношення особистого та соціального

надається першочергове значення.

М. І. Бобнєва розглядає особистість як уміщення соціальних норм, які регулюють поведінку особистості [33]; І. Д. Зверєва наголошує на необхідності виховання учителів в умовах соціально-педагогічної роботи [97; 98].

Вітчизняні психологи зверталися до наукових досліджень у галузі нейропсихології, психофізіології, психоаналізу, загальної, вікової, соціальної та педагогічної психології для визначення особливостей розвитку соціальної компетентності особистості. Серед них дослідження розвитку якостей особистості під впливом соціальних умов і виховання (Л. Я. Гозман, Д. П. Ельконін, Б. Ф. Ломов) [65; 85; 156], впливу окремих проявів процесу соціалізації на розвиток соціальної компетентності (А. Б. Добрович, І. С. Кон, А. В. Мудрик, А. В. Петровський, Б. О. Федоришин) [77; 125; 171; 189; 257].

На наш погляд, велику роль у розвитку цілісного світорозуміння відіграє політична обізнаність класного керівника. Питання політичної культури вчителів, їх політичної обізнаності та освіти розглядаються у працях О. М. Внукової, А. А. Деркача, І. В. Жадан, В. І. Іванова та ін. [56; 75; 90].

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається певний інтерес до відродження релігійного світогляду, що відіграє важливу роль у розвитку соціальної компетентності класного керівника. Сучасний класний керівник повинен мати свою думку на таке важливе соціальне питання, як ставлення до релігії, і вміти при потребі чітко і доступно викласти її.

Таким чином, з'ясувавши головні тенденції політичного, соціального розвитку суспільства, вважаємо, що у класних керівників необхідно розвивати соціальну компетентність, яка впливає на безперервний розвиток суспільства.

Розглядаючи *гуманістичний* підхід до проблеми дослідження, зазначимо, що поняття гуманізму як суспільного явища вперше з'явилося в епоху Відродження, коли людство накопичило вагомі надбання в культурі, мистецтві, природничих та суспільних науках. Ідея гуманізму полягає в закріпленні норм людяності в суспільстві, в звільненні людини від рабського, феодального способу мислення [177, с.128].

Гуманістичні ідеї застосовуються до всіх людей і будь-яких соціальних систем, можуть виходити за межі національних, економічних, релігійних, расових, ідеологічних відмінностей. При цьому важливим є не протиставлення цінностей гуманізму національним, а взаємодія, що передбачає перехід до плюралізму культурно-гуманістичних позицій, які поєднуються і доповнюють одна одну.

Як філософська система гуманізм є системою поглядів, яка визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, вважає благо людини критерієм оцінки діяльності соціальних інститутів, а принцип рівності, справедливості, людяності бажаною нормою відносин між людьми. Гуманісти розуміли людину як частину природи та самоцінність її особистості і вимагали повного задоволення її "земних" потреб, у тому числі й потреби реалізації притаманних їй здібностей і можливостей. До гуманізму увійшли всі вищі цінності, які виробило людство протягом тривалого і суперечливого шляху свого розвитку і які одержали назву загальнолюдських: любов до людини, свобода, справедливість, гідність людської особистості, працелюбність, досконалість, милосердя, доброта, благородство та інші соціально значущі якості особистості.

Гуманістична спрямованість особистості класного керівника означає ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Вільно реалізувати свої творчі можливості задля себе і оточення людина може лише за наявності віри у саму себе. Остання зміцнюється тоді, коли сприймаються і оцінюються не тільки її позитивні якості, а вся особистість у цілому, тобто коли її люблять, поважають її гідність, виявляють гуманність.

Водночас гуманізм не є абсолютизованим усепопеченням і покірністю стосовно недосконалості людини. Класний керівник повинен ставити перед вихованцем посильні і розумно сформульовані вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру.

Креативний підхід. Важливою особливістю педагогічної діяльності є її творчий характер. Щоб творчо здійснювати професійну діяльність, класний керівник повинен відзначатись креативністю, тобто здатністю до перетворень і творчості. Сутність креативності розглядається з різних точок зору: створення нового у ситуації, коли проблема відображає попередній досвід; вихід за межі вже існуючих знань; взаємодія, що веде до розвитку; здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення. Ознаками креативності є оригінальність, гнучкість, здатність до загостреного сприйняття дисгармонії.

В межах креативного напрямку розглядається проблема здібностей учителів, які мотивують творчість, продуктивність педагогічної діяльності. Вона була предметом спеціальних теоретичних і експериментальних досліджень О. Є. Антонової, С. С. Вітвицької, Ф. Н. Гоноболіна, О. А. Дубасенюк, В. А. Кан-Каліка, Л. В. Кондрашової, Н. В. Кузьміної та її школи, А. І. Кузьмінського, С. Д. Максименка, Л. М. Мітіної, В. А. Моляко, С. О. Сисоєвої та ін. [11; 55; 66; 81; 114; 134; 144; 145; 161; 164; 169; 223].

Дослідник проблеми педагогічної творчості С. О. Сисоєва зазначає, що професійна праця вчителя у сучасних умовах залежить від таких чинників: соціальної орієнтації сучасної школи на розвиток творчих можливостей дітей, їх талантів і обдарованості; демократизації та гуманізації педагогічної професії; появою мережі шкіл нетрадиційних типів, альтернативних систем освіти, авторських методик навчання [223, с. 22-23].

Сутність, специфіка, ознаки і риси педагогічної творчості виявляються в особистісно орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямованої на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої діяльності педагога [223, с.97]. Важливу роль, на нашу думку, у розвитку творчості класного керівника відіграє соціальна компетентність.

Залежність особливостей і механізмів творчої активності від рівня розвитку базових основ особистості і, перш за все, здатності подолання звичних уявлень про світ і про себе, досліджена в роботах С. Д. Максименка, який розглядає творчу активність, як ґрунтовний атрибут психічного взагалі [161].

В. О. Моляко переконаний в тому, що саме творча, естетично збагачена особистість у змозі розв'язувати як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації, здатної зайняти у співдружності народів достатнє місце, створити кожному своєму громадянину повноцінне економічне і культурне життя [169].

Соціальна компетентність класного керівника не може набути ефективного розвитку без його мотивації до творчості.

Середовищний підхід. Сучасна педагогіка пропонує середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості педагога; як система дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату навчання і розвитку.

Безперечною новацією в педагогіці даний підхід вважати не можна, адже на значенні середовища у розвитку людини наголошували К. Д. Ушинський, Л. М. Толстой, А. Ф. Лазурський, П. Ф. Лесгафт та ін. У світовій педагогіці теоретично обґрунтована ідея виховного впливу середовища була реалізована в досвіді так званих сусідських, інтегрованих шкіл у Німеччині (Е. Нігермайєр, Ю. Ціммер), "паралельних шкіл" у Франції (Б. Бло, Л. Порше, П. Ферра), "шкіл без стін" (Р. Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен) та школи "екосистеми" (Дж. Гудленд) у США. У першій третині XX століття ідея виховання середовищем знайшла практичне втілення у радянській педагогіці середовища (Н. І. Йорданський, О. Г. Калашников, М. В. Крупеніна, С. Т. Шацький, В. М. Шульгін) і в практиці соціального виховання. Інколи середовище ототожнювалося з вихованням у ньому і вважалося центральним поняттям педагогіки.

Так, освітнє середовище розглядається дослідниками як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості класного керівника, а також можливостей для його розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [255].

В. А. Ясвін уточнює, що поняття "освітнє середовище" є родове для таких

понять, як "сімейне середовище", "шкільне середовище" та інші локальні середовища і визначає три основні складові навчально-виховного середовища: просторово-предметне, соціальне, психодидактичне (або організаційно-педагогічне) [279].

Ми погоджуємося з думкою сучасних прихильників середовищного підходу, які вважають, що середовище усереднює особистість (тим суттєвіше, чим триваліше перебування в ньому). Багате середовище збагачує, бідне збіднює, вільне вивільнює, обмежене обмежує, здорове оздоровлює. Позитивний вплив емоційного фону для створення "виховуючого" середовища не підлягає сумніву, однак роль і функції емоцій у цьому процесі досліджені недостатньо.

У розвитку соціальної компетентності важливо регулювати емоційну сферу класних керівників, створювати умови зближення емоційних станів вчителів. Для застосування технології "виховуючого" середовища, створення для класних керівників функціонального комфорту важливо орієнтуватися не лише на знання, вміння, навички, що є акцентом лише на одному компоненті його діяльності. За аналогією й створене "виховуюче" середовище теж може мати обмеження, як і знаннєво-орієнтоване, якщо воно доводиться до абсурду, коли зневажаються спеціальні знання, професійні вміння і технологічні навички.

Задачний підхід. Так, Л. Ф. Спірін, який багато років займається цією проблемою, дає визначення педагогічної задачі як усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності цілей навчально-виховної роботи, комплексу умов цієї роботи і проблем, що виникають. Однозначно – це й результат усвідомлення суперечностей між відомою метою роботи і невідомими шляхами досягнення цієї мети. Л. Ф. Спірін також вказує на дві сторони задачі: відомий зміст і невідомий зміст, тобто запитання. Він звертає увагу на те положення, що педагогічні питання пов'язані з виявленням сутності явищ виховання і навчання та шляхів досягнення певних педагогічних цілей [239].

Під педагогічною задачею науковці розуміють усвідомлене суб'єктом педагогічної діяльності цілей навчально-виховної роботи, комплексу умов цієї роботи і проблем, що виникають. Проблема задачі – це результат усвідомлення

суперечності між відомою метою роботи і невідомими шляхами досягнення цієї мети. Педагогічні задачі ставляться і розв'язуються у процесі педагогічної діяльності. Саме ця діяльність, на думку Л. Ф. Спіріна, розглядається як процес розробки, прийняття і розв'язання навчально-виховних задач суб'єктом освіти і виховання у педагогічній системі. Усвідомлення і постановка задачі означає – педагог з'ясував обидва елементи задачі: що дано і що потрібно визначити та здійснити. Вирішення задачі, таким чином, є творчою справою, пошуком інформації, яка бракує для побудови програми дій і виконання цих дій на практиці [82].

Розв'язки-дії можуть бути успішними, недостатньо успішними і неуспішними, тобто умілими, не дуже вмілими і невмілими. Ці проблеми розробляються в дослідженнях Г. С. Альтшуллера, Г. О. Балла, Д. М. Грішина, О. В. Матвієнко, В. О. Сластьоніна, С. О. Сисоєвої, Л. М. Фрідмана, М. Л. Фрумкіна, Є. М. Турецького та ін.

Робота класного керівника охоплює множину ситуацій, обставин, які переважно знаходяться у співузгодженому, нормалізованому стані. Однак зовнішній вплив, що включає в себе взаємодію класного керівника і учнів, не завжди може збігатися із внутрішніми умовами, станом учнів (наприклад, може негативно позначатися поганий вплив сім'ї або обставини, що склалися у класі). І, як наслідок, виникає розбіжність, неузгодженість у системі зовнішніх і внутрішніх чинників. Усунення подібної розбіжності є ніщо інше як процес розв'язання педагогом певної педагогічної задачі, котру можна уявити як мету його діяльності за певних умов [248, с. 15].

З позицій системології задача описується як особлива система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у стані пошуку; б) модель потрібного стану предмета задачі. Для позначення задачі, що розглядається як своєрідна система, О. А. Дубасенюк пропонує термін "задачна ситуаційна система" [248, с. 32].

Стратегічна мета розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів полягає, зокрема, в тому, щоб розвинути у

них здатність професійно грамотно мислити на основі аналізу типових педагогічних ситуацій і вирішення різноманітних задач. Для досягнення цієї мети необхідно звертати увагу на теоретичну і методологічну сторону розвитку особистості класного керівника.

Відтак, аналіз наукових підходів до вивчення проблеми розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх шкіл дає підстави стверджувати, що на даному етапі розвитку професійної освіти актуальним є пошук шляхів розвитку цієї компетентності у класних керівників. Нажаль, недостатньо є розробленими теоретико-методологічні та методичні основи її розвитку, не належна увага приділяється використанню інноваційних методів навчання, розробці науково-методичного забезпечення розвитку соціальної компетентності класних керівників.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Проблема розвитку соціальної компетентності класних керівників, педагогів є предметом спеціальних досліджень філософів, психологів, соціологів, педагогів. Її актуальність обумовлена соціальними, економічними, політичними змінами в Україні та необхідністю розвитку у класних керівників соціальної компетентності як умови прогресивного розвитку суспільства.

На основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних науковців нами було встановлено сутність та зміст категоріального апарату дослідження. До основних базових понять ми віднесли: соціальне, компетентність, соціальна компетентність класного керівника, розвиток соціальної компетентності

класного керівника.

Проблемою розвитку соціальної компетентності особистості займалися Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, О. Г. Асмолов, П. Я. Гальперін, Л. М. Мітіна, О. В. Сухомлинська, О. Г. Мороз, Н. Г. Ничкало, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спірін, С. Г. Вершловський, А. Б. Добрович, Ю. Н. Ємельянов, М. Х. Тітма, І. Д. Зверева, та ін. Аналіз наукових праць із досліджуваної нами проблеми дав підстави стверджувати, що соціальна компетентність класного керівника загальноосвітнього навчального закладу – це базисна інтегративна характеристика особистості, яка включає особистісні соціально значущі якості, характеристики, здатність адекватно оцінювати навколишню ситуацію на основі повноти соціальних, психолого-педагогічних знань, що дозволяє швидко і повноцінно адаптуватися, приймати відповідні рішення та зумовлює громадсько-педагогічну активність класного керівника, спрямовану на розвиток, виховання і навчання учнів у соціально-педагогічному середовищі. А розвиток соціальної компетентності класного керівника загальноосвітнього навчального закладу – це кількісні й якісні зміни особистісних соціально значущих якостей класного керівника від нижчого рівня до вищого, розширення кола його соціальних, психолого-педагогічних знань, удосконалення навичок взаємодії з учнями, батьками, педагогічним колективом, громадськістю та вмінь приймати адекватні рішення в процесі професійної діяльності, вибудовувати свою поведінку залежно від ситуацій.

З метою визначення структури професійної діяльності класного керівника було проаналізовано наукову психолого-педагогічну літературу, здійснено аналіз педагогічних якостей, знань та вмінь класного керівника, його функцій.

Вивчення науково-педагогічної літератури і врахування специфіки діяльності класного керівника дозволило виділити та охарактеризувати такі його функції: діагностична, соціальна, виховна, стимулююча, організаторська, координаційна, контролююча і корекційна. Були виділені особистісні, соціально значущі якості сучасного класного керівника, визначені соціально-

педагогічні, психолого-педагогічні, методичні знання та відповідні гностичні, проектувальні, комунікативні, організаторські, координаційні, прикладні уміння і навички, володіння педтехнікою.

Було досліджено, що при визначенні змісту розвитку соціальної компетентності потрібно орієнтуватися на здобутки відповідних теоретико-педагогічних знань, які розкривають особливості педагогічної діяльності класного керівника, а вивчення розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів повинно базуватися на комплексному поєднанні, соціально-філософського, гуманістичного, креативного, середовищного та задачного підходів. Текст розділу 1 представлено у 4 публікаціях автора, див. **додаток Ж** (у списку за номером 2, 3, 10, 15).

Аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми дав підстави дійти до висновку, що підходи до розвитку соціальної компетентності у класних керівників потребують удосконалення, пошук шляхів розвитку соціальної компетентності у професійній діяльності педагогів продовжується, що і спонукало нас здійснити дане дослідження.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ

2.1. Структура соціальної компетентності класного керівника

Одним із завдань нашого дослідження є визначення змісту і структури соціальної компетентності класного керівника. Як зазначалося вище, компетентність складається з таких компонентів: *теоретичні знання й уявлення, практичні вміння та навички, особистісні якості, мотиви, цінності, ставлення, досвід*. Узявши за основу такий компонентний склад поняття, ми проаналізували точки зору різних вчених, які досліджували соціальну компетентність педагога.

Суттєво зазначити, що соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості, на думку О. В. Прямікової, відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політичними процесами [205, с.40-41].

У цьому зв'язку А. А. Бодальов робить акцент на тому, що соціальна компетентність мало залежить від природно-фізіологічних якостей, вона формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, умови саморозкриття і саморозвитку, життєві труднощі та досвід подолання перших особистісних проблем та життєвих ускладнень, оточення. Однак, О. Д. Гиндина наводить дані американських досліджень, згідно з якими, для шкал соціальної компетентності, шкільної компетентності та активності був виявлений високий рівень впливу суспільного середовища, але при цьому, становлення соціальної компетентності значною мірою зумовлено генетичним впливом [63, с. 7].

М. В. Гончарова-Горянська на основі аналізу праць зарубіжних авторів, зазначає три підходи щодо визначення змісту соціальної компетентності:

- 1) на основі конкретних соціальних навичок (певні стратегії, що використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом);
- 2) на основі параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви рівня соціальної компетентності);

3) на основі якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки) [68, с.72].

Проведений аналіз наукових досліджень показує, поки не існує чіткої структури поняття "соціальна компетентність", а коло складових соціальної компетентності в цілому зазначене, але конкретно не визначене. Існуючі структурні моделі соціальної компетентності мають як свої переваги, так і недоліки. Більшість структурних моделей базується на знаннях та навичках (Л. М. Шабатура, С. С. Бахтєєва та ін.), менша – на якості соціально компетентної поведінки (М. М. Безруких, Б. Боумрін, В. Слот, Х. Спанярд тощо), ще менша – на критеріях прояву соціальної компетентності (А. Зольні, П. Лафрин'єр, Д. Думас). Останній підхід набуває актуальності при підборі *методик діагностики рівня соціальної компетентності*, оскільки загального психодіагностичного комплексу соціальної компетентності поки що немає.

Спроби збудувати діагностичний комплекс зробили лише Д. Є. Єгоров, В. В. Цветков, С. С. Рачева тощо, але ці комплекси складаються з достатньо великої кількості методик, що ускладнює їх використання в повсякденній практиці. Не існує адаптованих методик для визначення рівня сформованості соціальної компетентності різних соціальних груп, отже процес розвитку соціальної компетентності триває усе життя, в кожному віці набуваючи нових форм. Теоретичні надбання пошуку моделей структури та змісту соціальної компетентності ще не знайшли виходу в практичних наробках.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, розглядаючи соціальну-компетентність класного керівника, необхідно враховувати три аспекти, виділені зарубіжними дослідниками: *соціально-ситуативний, евалютивний, темпоральний* [284; 289; 291; 294].

Соціально-ситуативний аспект пов'язаний з тим, що розвиток соціальної компетентності класного керівника є процесом оволодіння алгоритмами дій, які дозволяють йому аналізувати зовнішні обставини ситуації, і здійснювати існуючий вплив на неї, враховуючи необхідність пристосування до соціальних

правил, норм, очікувань.

Евалюативний аспект, розкритий у роботах німецьких дослідників У. П. Каннінга, Г. Югерта, А. Редер та ін., виявляє принцип, відповідно до якого соціально компетентна професійна діяльність класного керівника не може бути вільною від цінностей – вона оцінюється за певною шкалою, але оскільки системи цінностей різні, то одна і та ж дія педагога може розглядатися як соціально компетентна, так і соціально некомпетентна.

Темпоральний аспект соціальної компетентності характеризується тим, що соціально компетентна професійна діяльність класного керівника співвідноситься з часовим відрізком. Багато що у діях педагога визначає його вік, досвід і той час, коли відбувається та чи інша подія. З віком та досвідом класний керівник набуває адаптивну реакцію на невдачі, яка виражається у зміні стратегії, а не в поспішному і невиправданому переході до іншої стратегії.

Зазначені аспекти зумовили розкриття структури соціальної компетентності класного керівника, її змістових елементів та механізмів розвитку. Вирішуючи це завдання, ми розглянули структури соціальної компетентності, запропоновані Т. В. Антоною, В. Г. Первутинським, Н. В. Калініною, М. І. Лук'яною.

Як відзначає Т. В. Антонова [111], соціальна компетентність складається з наступних компонентів:

- мотиваційно-емоційного, який включає ставлення до іншої людини як до вищої цінності, вияв доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя;
- когнітивного, пов'язаного з пізнанням іншої людини, здатністю зрозуміти її особливості, інтереси, потреби, помітити зміни настрою, емоційного стану;
- поведінкового, який стосується вибору адекватних ситуацій, способів спілкування, етичноцінних зразків поведінки.

В цілому погоджуємося з позицією автора. Однак, на наш погляд, вияви доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя стосуються не тільки мотиваційно-емоційного компоненту, але знаходять своє відображення і в інших компонентах, характеризуючи соціально зрілого класного керівника. Також

вважаємо, що зміст другого компонента не вичерпується тільки знанням іншої людини, але і включає в себе знання педагогом і своїх поведінково-психологічних особливостей.

В. Г. Первутинський [188] пропонує дещо іншу структуру. Соціальна компетентність, на його думку, включає:

- соціальний інтелект – розуміння соціальної ситуації, гнучке реагування на цю ситуацію;
- духовну зрілість – ціннісні орієнтації, світогляд, мотивація;
- соціально-професійну зрілість – перцептивні, емпативні, комунікативні, рефлексивні, самопрезентативні вміння, прогнозування, цілеспрямованість;
- володіння інформаційними технологіями та іноземними мовами;
- соціально-моральну зрілість – відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість, впевненість у собі, організованість, вимогливість.

Ця структура, на нашу думку, теж є не достатньо коректною, оскільки в її основу покладені різні компоненти наповнені різними елементами. Так, соціально-професійна зрілість класного керівника включає в себе лише певні вміння, а соціально-моральна зрілість характеризується якостями лідера.

Н. В. Калініна [112] диференціює два структурних компоненти соціальної компетентності, називаючи їх системотвірними.

- Когнітивно-поведінковий компонент включає в себе: соціальний інтелект (соціальні знання, їх структурованість, адекватність ситуації), соціальні вміння, навички соціальної поведінки, які включають продуктивні прийоми виконання соціально-значущої діяльності, вміння ефективної взаємодії і навички конструктивної поведінки у тяжких життєвих ситуаціях.

- Мотиваційно-особистісний компонент представлений мотивами і цінностями самореалізації у суспільстві (мотиви досягнення, самореалізації в соціально-значущій діяльності, усвідомленість життя), а також особистісними властивостями, які забезпечують самореалізацію особистості.

Приймаючи в цілому таку структуру соціальної компетентності, можна відмітити, що є доцільним розвести другу складову на дві: мотиваційну та

особистісну, оскільки це впливає із змістового наповнення, яке автор вкладає в цю утворюючу.

М. І. Лук'янова [157] пропонує таку структуру соціальної компетентності:

- мотиваційно-ціннісний компонент (мотиви соціальної діяльності, сформованість мотивації, прагнення досягнень, установки на соціальну взаємодію, відношення до моральних норм, цінності суспільного і особистісного порядку);

- опареційно-змістовий (знання, вміння, навички, які дозволяють здійснювати критичний аналіз своїх та чужих вчинків, прогнозувати результат взаємодії, здійснювати комунікацію, впливати на інших людей, ставити мету та досягати її реалізації);

- емоційно-вольовий (вибір рішення, здатність до самоконтролю та саморегуляції, готовність взяти на себе відповідальність, рішучість, впевненість у собі).

Ми згодні з запропонованою М. І. Лук'яновою структурою, яка, на нашу думку, є найбільш коректною, оскільки відображені у ній компоненти та їх змістове наповнення корелюють один з одним.

У дослідженнях низки авторів є багато спільного, що дозволило нам диференціювати такі компоненти у структурі соціальної компетентності класних керівників: *ціннісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, соціально-поведінковий.*

На наш погляд, доцільним є виокремити ще один компонент у структурі соціальної компетентності класного керівника – *соціально-рефлексивний*, оскільки рефлексія означає не лише знання і розуміння вчителем самого себе, але і усвідомлення ним того, як він оцінюється іншими індивідами (учнями, колегами, батьками), а також здатність педагога до сприйняття себе з точки зору іншого.

Детально охарактеризуємо кожен компонент. Більшість дослідників соціальної компетентності вчителя [100; 119] виділяють *ціннісно-мотиваційний компонент* як провідний. Ціннісні орієнтації класного керівника – це такі

соціальні цінності, які постають для педагога стратегічними цілями його діяльності та посідають особливе місце в мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності і впливають на зміст його потреб, мотивів, інтересів.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що серед професійних цінностей головними є любов до дітей, покликання і любов до професії, повага вчителя до учнів, відданість професії [268]. Мотивація – це сукупність спонукальних чинників (мотивів, потреб, стимулів, ситуативних чинників), які разом зі здібностями, знаннями, навичками забезпечують успіх у професійній діяльності педагога. При цьому мета (як усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності) є потужним мотиваційним чинником, що стимулює, активізує, організовує дії людини. Відтак, мотивація визначає загальну спрямованість особистості, мотив (як складова мотивації), виступає причиною постановки тих чи інших цілей [96, с. 7-13]. Таким чином, на наш погляд, *ціннісно-мотиваційний компонент є рушійною силою у розвитку решти складових соціальної компетентності.*

До соціально-когнітивного компонента входять знання педагога.

Успішна професійна діяльність класного керівника, його соціальна взаємодія не буває неусвідомленою і стихійною. Засадою ефективного прийому виступають завжди знання мети, шляхів та способів досягнення цієї мети [182, с.258]. Рівень регуляції виховної діяльності, соціальних контактів залежить від того, які знання стосовно цієї діяльності, взаємодії мають її суб'єкти, і як вони можуть ними користуватися.

До знань, які є основою професійної діяльності класного керівника, його соціальної компетентності ми можемо віднести психолого-педагогічні, соціальні та загальнокультурні знання, ґрунтовне володіння якими забезпечує ефективність роботи класного керівника, сприяє підвищенню рівня його соціальної компетентності.

Соціально-поведінковий компонент містить уміння педагога у своїй професійній діяльності добирати адекватні ситуації, способи спілкування,

етично-ціннісні зразки поведінки [111]. До соціально-поведінкового компонента відносяться навички соціальної поведінки класного керівника, які включають продуктивні прийоми виконання його соціально значущої діяльності, вміння щодо ефективної взаємодії, навички конструктивної поведінки у складних ситуаціях.

Сутність *соціально-рефлексивного компонента* розкривається через здатність педагога до рефлексії, яка постає не лише знанням чи розумінням суб'єктом самого себе, а з'ясуванням того, які знання інші мають про "рефлектуючого" і як розуміють його особистісні характеристики, емоційні реакції, когнітивні уявлення, мотиваційні спонуки [187, с. 398]. Відтак, рефлексія є обов'язковою умовою саморозвитку класного керівника [236; 290].

Як зазначав Г. П. Щедровицький, розвиток психічних функцій і здібностей у процесі діяльності можливий лише за умови надбудови над ними вторинної рефлексивної діяльності [275, с. 151–152.]. Зокрема, здатність до рефлексії нерозривно пов'язана з формуванням усього комплексу академічних і загальнопрофесійних умінь (комунікативних, аналітичних, організаційних, умінь планування, контролю й оцінювання, готовності до постійного особистісного розвитку) [236, с. 14]. Таким чином, розвинена рефлексія, передбачаючи самоусвідомлення, самооцінку, самоконтроль, емпатію, сприяє розвитку й удосконаленню ціннісно-мотиваційного, соціально-когнітивного й соціально-поведінкового компонентів соціальної компетентності.

Визначивши структуру соціальної компетентності, ми спрямували наше дослідження на виявлення та обґрунтування *змістового наповнення виділених компонентів соціальної компетентності класних керівників*. Проте, як засвідчив аналіз робіт, присвячених цій проблемі, при визначенні змісту соціальної компетентності також виникає низка складностей, оскільки більшість авторів обмежується складанням "каталога компетентності" [287; 289]. Деякі з каталогів включають у себе шість варіацій змістового наповнення соціальної компетентності, яких найчастіше цитують у наукових роботах. Різні вчені виділяють важливі з точки зору їх досліджень елементи соціальної

компетентності, та, не дивлячись на це, ми можемо відзначити, що у всьому різноманітті підходів до змістового наповнення поняття соціальної компетентності зустрічаються спільні змістові елементи (див. *додаток Е*). Не дивлячись на змістові відмінності, спільні характеристики присутні майже у всіх наборах змістових елементів соціальної компетентності.

Провівши аналіз наукових робіт щодо визначення змістового наповнення компонентів соціальної компетентності класного керівника, ми виокремили такі змістові елементи:

- **ціннісно-мотиваційний** компонент реалізує мотиви, потребу у спілкуванні, цінності, установки на соціальну взаємодію;
- **соціально-когнітивний** компонент окреслює психолого-педагогічні, соціальні, загальнокультурні знання;
- **соціально-поведінковий** компонент вміщує комунікативність, здатність до роботи у групі, організаторські уміння, здатність до вирішення конфліктів і проблем, рольову гнучкість;
- **соціально-рефлексивний** компонент реалізує відповідальність педагога, його здатність до саморозвитку, до сприйняття та розуміння позиції іншого, емпатію.

Більш детально охарактеризуємо кожен зі змістових елементів.

Ціннісно-мотиваційний компонент реалізує певні аспекти. Перш за все, це **мотиви** – спонукання до активності, пов'язане з намаганням задовольнити певні професійні потреби, виконати поставлені професійні завдання. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб, задач у педагога виникають певні спонукання до дій, внаслідок яких ці потреби задовольняються, а завдання вирішуються. При цьому свідомі дії завжди спрямовані на досягнення певної мети, яка також усвідомлюється класним керівником. Мотив у цьому разі виступає як причина постановки тих чи інших цілей [96, с. 7–13]. Мотиви є рушійною силою у розвитку особистості класного керівника, удосконаленні професійних якостей, розвитку його соціальної компетентності.

Потреба у спілкуванні. Майже всі психологи, які намагаються дати

класифікацію потреб, включають і потребу у спілкуванні. Відома класифікація Джоя Пола Гілфорда відносить її до соціальних потреб. Р. Б. Кеттел говорить про "інстинкт спілкування". Потреба спілкуватися у концепції А. Маслоу трактується як основна, фундаментальна потреба людини. В. М. Маккола вважає, що потреба у спілкуванні також вроджена якість і трактується як потяг до взаємодії. З іншого боку, О. Г. Ковалев, класифікуючи потреби на матеріальні, духовні та соціальні, відносить потребу у спілкуванні до числа останніх. А. В. Петровський вважає її духовною потребою (за походженням – культурною) [53].

Особливим видом спілкування є педагогічне. Його ми можемо пояснити, як систему соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямованої на створення оптимальних соціально-психологічних умов для обопільної діяльності.

Професійне педагогічне спілкування класного керівника є комунікативною його взаємодією з учнями, батьками, колегами, спрямованою на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків. Для цього класному керівнику потрібно уміти: оперативно і правильно орієнтуватися в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, обставинам спілкування та індивідуальним особливостям учня, постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Потреба у професійному педагогічному спілкуванні класного керівника спонукає його до пошуку шляхів ефективної взаємодії у класі, педагогічному колективі, чим впливає на розвиток його соціальної компетентності.

Цінності можуть формуватися в будь-якій сфері життєдіяльності людини і суспільства, вони відображають фундаментальні відносини і потреби людей, становлять фундамент індивідуального світогляду. Професійна діяльність класного керівника передбачає його включення у систему суспільних відносин і засвоєння соціально значущих цінностей суспільства. Серед цінностей ми виділяємо цінності *соціальні* – прагнення приносити користь суспільству через професійну діяльність, слугувати його інтересам, сприяти його розвитку;

професійно-педагогічні – потреба у вихованні підростаючого покоління з необхідними для розвитку суспільства якостями; *професійно-особистісні* – розкриття особливостей особистості, що відповідають педагогічній професії, цінності *самоактуалізації* – можливість самовираження, потреба у професійному рості.

Активна взаємодія класного керівника з учнівським і педагогічним колективами, батьками, громадськістю сприяє розвиткові у нього активної життєвої позиції, зміцненню його зв'язків з іншими соціальними групами суспільства, що відображається на рівні розвитку його соціальної компетентності [251].

Установки на соціальну взаємодію. В психології термін "міжособистісна взаємодія" розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. В. А. Кан-Калік і Н. Д. Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування і ототожнюють її з процесом співтворчості. Вони вважають, що педагогічне спілкування – це соціально-психологічна взаємодія, в процесі якої відбувається ефект взаємозараження. Його основою є педагогічне співпереживання, емоційна спільність переживання педагога і учня [175].

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Поняття "взаємодія" включає в себе в єдності педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливах на педагога і на себе самого (самовиховання).

Соціальна установка – детермінована минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки стосовно конкретних об'єктів, до вироблення його суб'єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об'єктів тощо [83; 254]. На соціальну взаємодію класного керівника відчутно впливають його установки – стійкі схильності до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена потреба. Установки можуть бути позитивними і негативними, установка класного керівника завжди повинна бути тільки позитивною, оптимістичною. Роль соціальної установки в

педагогічному спілкуванні було досліджено американськими психологами Р. Розенталем і Е. Джекобсоном під час експерименту, відомого в історії педагогіки як "ефект Пігмаліона". Вчені довели, що позитивна установка вчителів до своїх вихованців змінює результати успішності учнів на краще, сприяє всебічному гармонійному розвитку дітей. Отже, установка класного керівника завжди повинна бути позитивною, динамічною, оптимістичною, що характеризує педагога, як соціально компетентного.

Соціально-когнітивний компонент окреслює такі змістові елементи.

Психолого-педагогічні знання. Успішне здійснення соціально компетентним класним керівником професійної діяльності передбачає глибинне володіння психолого-педагогічними теоретичними знаннями.

Спираючись на дослідження вітчизняних і зарубіжних педагогів та результати здійсненого нами контент-аналізу, базовими знаннями класного керівника з педагогіки будемо називати структуровану сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань вчителя, які необхідні для здійснення навчально-виховного процесу в школі і передбачені нормативними документами як складова стандарту вищої школи, що затверджена Міністерством освіти і науки України. Ми згодні з дослідженнями О. Є. Антонової, яка вказує, що до базових знань з педагогіки вчителя, а, отже, і класного керівника можна віднести: 1) категорійний апарат педагогіки; 2) педагогічні теорії; 3) факти педагогічної дійсності; 4) педагогічні закони, закономірності, принципи; 5) знання про способи педагогічної діяльності вчителя-вихователя [12].

Вказуючи на велике значення психології для педагогічної діяльності, К. Д. Ушинський вважав педагогіку прикладною психологією. П. Ф. Лесгафт підкреслює, що науково освічений педагог неодмінно повинний бути психологом. До психологічних знань класного керівника ми можемо віднести знання вікових особливостей розвитку організму школяра, закономірностей психологічного розвитку дітей, психологію виховання і навчання, психологію

вчителя, психологію керівництва учнівським колективом.

Соціальні знання як елемент соціальної компетентності класного керівника є сукупністю знань із соціальної педагогіки і соціальної психології, знань про особливості та стилі взаємодії на ділових і особистісних рівнях стосунків, про зміст правил регуляції спільних дій, групової динаміки, ролях, позиціях, про особливості поведінки у процесі взаємодії [1].

Загальнокультурні знання. Вперше у вітчизняному мовознавстві питання про загальнокультурні (фонові) знання докладно розглядалося у книзі Е. М. Верещагіна і В. Г. Костомарова "Мова і культура", вони визначаються як "загальні для учасників комунікативного акту знання". Іншими словами, це та спільна для комунікантів інформація, яка забезпечує взаєморозуміння при спілкуванні. У наступних філологічних працях це визначення видозмінювалося, але суть залишалася колишньою. Загальнокультурні знання неоднорідні. За ступенем їх поширеності виділяють три види: загальнолюдські, регіональні та країнознавчі знання. Основна увага авторів приділяється аналізу країнознавчих знань, що складають основний предмет дослідження. Країнознавчі знання – це ті відомості, які мають всі члени певної етнічної чи мовної спільності. Такі знання – частина національної культури, результат історичного розвитку даної етнічної або державної спільності в рівній мірі [50].

Соціально-поведінковий компонент зміщує наступні змістові елементи.

Інтегральною характеристикою здатності класного керівника здійснювати професійне спілкування є **комунікативність**. Вона полягає в тому, що вчитель прагне до взаємодії з дітьми (взагалі з людьми); їхня поведінка необтяжлива для нього, вони не дратують його, а спілкування з ними приносить задоволення як класному керівнику, так і його вихованцям.

Комунікативність – професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування. За В. Кан-Каліком [115] комунікативність містить три основні компоненти: комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм.

Рівень комунікативності залежить від соціальних установок класного керівника. Комунікабельність як складова комунікативності стає значущою за умови відчуття педагогом соціальної спорідненості з оточенням (учнями, колегами), коли він не протиставляє себе, свій досвід, а об'єднується зі співрозмовниками, що й забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки у взаємодії.

Наступний змістовий елемент – *здатність до роботи у групі*. Вимоги до роботи у групі, класі, колективі останнім часом стали дуже важливими, у тому числі і у організації учбового процесу. У контексті розвитку соціальної компетентності класного керівника головним є соціальна взаємодія, яка розгортається у трьох логічних планах: бажане, можливе, повинне [157]. Перший план означає вміння проявити свої "хочу" у сферах соціальної взаємодії. Другий – проявляється в оцінці обставин, що склалися та власних сил, вмінні аналізувати допустимі способи поведінки та прогнозуванні їх наслідків. Третій план, на думку М. І. Лук'янової, в знанні соціальних норм, правил та способів взаємодії, у готовності наслідувати їх у особистісній і соціальній взаємодії.

Сумісність – одна з важливих умов формування колективу, успішна реалізація якої забезпечує високий рівень співробітництва, правильний розподіл обов'язків у відповідності із здібностями, нахилами та бажаннями кожного учасника [294]. Соціальна сумісність особистості – це стійка властивість індивіду будувати та підтримувати міжособистісні стосунки з людьми [292].

Організаторські уміння. Під педагогічними організаторськими вміннями класного керівника ми будемо розуміти цілеспрямовану динамічну систему усвідомлених дій педагога, спрямовану на організацію певної діяльності об'єктів впливу (учнів, батьків тощо), яка ґрунтується на специфічних властивостях його особистості і необхідних для цього знаннях.

Основи організаторської роботи, її особливості, закони і правила розглядає А. М. Лутошкін. Він визначає організаторські уміння як здатність людини швидко й ефективно застосовувати на практиці організаторські знання, діяти з урахуванням надбаного досвіду і певної ситуації, що склалася [158].

Організаторські уміння класного керівника нерозривно пов'язані з

комунікативними, від яких залежить встановлення педагогічно доцільних взаємин вчителя з учнями, вчителями-колегами, батьками.

Організаторські уміння не існують без організаторської діяльності, тільки в ній вони проявляються і формуються. Організаторські уміння класного керівника є важливою складовою його соціальної компетентності, їх розвиток підвищує ефективність його професійної діяльності.

Наступний змістовий елемент – *здатність до вирішення конфліктів і проблем*. Даний елемент несе у собі вміння та досвід у вирішенні конфліктів та проблем, які виникають у різноманітних ситуаціях у професійній діяльності класного керівника [87]. Мова йде про засвоєння класним керівником способів оцінки ситуації, проектування дій, стосунків, які потребують прийняття та реалізації певних рішень. Педагог сам повинен усвідомити проблемну ситуацію, сформулювати завдання, вирішити його, оцінити набутий досвід, контролювати власні дії. Соціально компетентний класний керівник зобов'язаний бути здатним ефективно вирішувати конфлікти і проблеми.

Для ефективного подолання конфліктної ситуації класному керівникові необхідно обрати поведінку, враховуючи власний стиль, стиль інших людей, втягнутих до конфлікту. Найчастіше поведінка вчителя при подоланні конфліктної ситуації реалізується як комбінація елементів таких стилів: суперництво, уникнення, пристосування, співробітництво, компроміс [72]. Одним із найважливіших завдань класного керівника є вміння успішно використовувати кожен зі стилів розв'язання конфліктної ситуації, враховуючи конкретні обставини: вміти поступатися, йти на розумний компроміс, встановлювати партнерські стосунки й водночас відстоювати власну позицію.

Рольова гнучкість – у контексті нашого розгляду означає здатність реально оцінювати обставини класним керівником, адаптуватися до них, не змінюючи, при цьому, принципових позицій, здатність до швидкої зміни стратегії чи тактики з урахуванням складених обставин. Цей змістовий елемент характеризується відсутністю напружень у поведінці, відсутністю тривожності, наявністю креативності, можливістю входити у певну роль і "грати" її. Термін "соціальна

роль" був уведений американським соціологом Р. Лінтоном. Він розглядав соціальну роль як одиницю суспільної структури, яку можна описати у вигляді заданих людині норм.

Соціальні ролі виконують функції закріплення оптимальних способів поведінки у певних обставинах, вироблених людством на протязі тривалого часу [147]. Завдатком успішного функціонування людини у мінливих соціальних обставинах є вироблення поведінкових сценаріїв, які відповідають новій соціальній дійсності і очікуваних партнерами по взаємодії. Як елемент соціальної компетентності рольова гнучкість означає успішне застосування даних соціальних знань у своїй професійній діяльності.

Соціально-рефлексивний компонент зміщує наступні змістові елементи.

Відповідальність – змістовий елемент, який є одним з найскладніших феноменів у теорії вольових якостей. Його називають "якістю вищого порядку" через тісний взаємозв'язок з емоційною, моральною і світоглядною сторонами особистості [2; 177]. Так, наприклад, у словнику С. І. Ожогова відповідальність визначається як необхідність звітуватися про свої дії, вчинки; якість людини, яка має високо розвинене почуття обов'язку, яка ревнісно ставиться до своїх обов'язків [177, с.480]. Відповідальність включає в себе вміння реалізувати моральні цілі на практиці у професійній діяльності класного керівника, здатність на основі життєвого досвіду та знань передбачити можливі негативні наслідки своїх дій. Суб'єкт відповідальності сам вводить критерії, по яким обмежує поле своєї активності, сам веде контроль [2]. Відповідальність перетворює у ньому обов'язок у внутрішню потребу, що супроводжується переходом до самоконтролю. Відповідальний класний керівник знає, що він робить і передбачає наслідки своїх дій, він сприймає вимоги до нього і вони стають внутрішньою основою мотивації поведінки.

Відповідальність пов'язана з такими характеристиками як чесність, справедливість, принциповість, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Названі якості не можуть бути успішно реалізовані, якщо у людини не розвинені емоційні якості: здатність до співчуття, чуйність по відношенню до інших людей.

Як ми бачимо, цей елемент тісно пов'язаний з емпатією (змістовим елементом соціально-рефлексивного компоненту соціальної компетентності).

Здатність до самопізнання і саморозвитку. Професійне самопізнання актуалізується під впливом певної мотивації, що визначено своєрідністю діяльності, спілкування і особи класного керівника. Мотиви професійного самопізнання багатоманітні, найтипівішими є такі:

- професійне самопізнання спонукає зацікавленням до себе, прагненням розібратися у своїх сильних і слабких якостях як професіонала, розширити свій кругозір про власну особу;

- необхідність самопізнання виникає, коли вчитель знаходить дисбаланс між своєю працею та її результатами, що також стимулює процес пізнання себе;

- самопізнання активізується внаслідок критичних зауважень на свою адресу інших: адміністрації, колег, батьків, іноді й учнів;

- стимулами самопізнання можуть бути мотиви професійного саморозвитку: самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізація.

Іншими словами, педагог пізнає себе для того, щоб істотно поліпшити свою діяльність, самому особистісно зростати, досягти у своїй роботі значущих результатів.

Саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, в результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Процес саморозвитку не має меж, як немає меж досконалості людини [130; 191].

Професійний саморозвиток класного керівника визначено як внутрішній процес, спрямований на досягнення професіоналізму, що являє собою якісні самозміни особистісно-професійної сфери та професійної діяльності, детерміновані сприйняттям суспільних, професійних і визначених на основі їх інтеріоризації і власної акмеологічної позиції вимог до суб'єкта, при здійсненні ним самоконтролюючої функції та цілеспрямованого й добре організованого саморуху до найкращого в собі [126]. Розвиток особистості класного керівника відбувається завдяки різноманітності видів його діяльності і взаємодії з іншими

людьми. Але найактивніше він проходить тоді, коли різносторонній професіоналізм доповнюється цілеспрямованим саморозвитком. Здатністю до саморозвитку, так само, як і вмотивованістю до нього, володіють у достатній мірі не всі класні керівники. Проте, на відміну від мотивації, здатність до саморозвитку можна сформулювати і розвинути досить швидко[126; 266].

Здатність сприймати позицію іншого. Особливості та результати взаємодії між людьми значною мірою залежать від того, як вони сприймають, розуміють, відтворюють та інтерпретують думки, поведінку одне одного, оцінюють можливості інших учасників спілкування та власні. Процес взаємодії супроводжується взаєморозумінням чи непорозумінням, здатністю чи нездатністю сприймати позицію партнера по спілкуванню. Спілкування – це діалог, в якому чергуються промова та слухання. Слухання є активним процесом, що вимагає уваги. Воно виконує функцію зворотного зв'язку, дає інформацію про сприйняття співрозмовника.

Здатність сприймати позицію іншого передбачає активне налагодження зворотного зв'язку і сприяє ефективності взаємодії класного керівника та учнів, чим впливає на розвиток його соціальної компетентності [27].

Емпатія – адекватна уява про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини, пізнання емоційного стану, переживань іншої людини. Емпатійні переживання (співчуття, співпереживання, жалість) реалізуються у формах допомагаючої поведінки. У цьому випадку емпатія має особливу соціально-практичну значимість для морального удосконалення особистості, оптимізації стосунків, які складаються у діяльності та спілкуванні, і особливо у педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні.

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість констатувати, що емпатія є важливим елементом соціальної компетентності класного керівника, адже здатність до емпатії постає одним з визначальних факторів у встановленні ним таких взаємин з учнем, які сприяють не лише успішності здійснення ними спільної навчальної діяльності за рахунок сформованості в учасників спілкування належного рівня комунікативних умінь, а

й, головним чином, створенню умов для повноцінного розвитку учня як суб'єкта життєдіяльності і життєтворчості (В. М. Банщиков, Т. П. Гаврилова, Ц. П. Короленко, Є. С. Кузьмін, А. В. Петровський, Т. В. Снегірьова, А. П. Сопіков, В. П. Філатов) [17; 18]. Емпатійність як здатність до співпереживання, здатність до емпатійної інтеграції у навколишнє середовище, як уміння встати на точку зору іншої людини О. К. Тихоміров називає головною ознакою мудрої людини, яка здатна глибоко пізнавати світ [252].

У запропонованій нижче таблиці 2.1. зафіксовано співвідношення структурних компонентів соціальної компетентності і їх змістових елементів.

Таблиця 2.1.

**Співвідношення структурних компонентів і змістових елементів
соціальної компетентності класного керівника**

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ	ЗМІСТОВІ ЕЛЕМЕНТИ
Ціннісно-мотиваційний	Мотиви
	Потреба у спілкуванні
	Цінності
	Установки на соціальну взаємодію
Соціально-когнітивний	Психолого-педагогічні знання
	Соціальні знання
	Загальнокультурні знання
Соціально-поведінковий	Комунікативність
	Здатність до роботи у групі
	Організаторські уміння
	Здатність до вирішення конфліктів та проблем
	Рольова гнучкість
Соціально-рефлексивний	Відповідальність
	Здатність до самопізнання і саморозвитку
	Здатність сприймати позицію іншого
	Емпатія

Отже, соціальна компетентність класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл має свою специфічну, властиву для цієї професії, структуру. Запропонована систематизація структурних компонентів і змістових елементів соціальної компетентності класного керівника робить можливим як обґрунтування критеріальної бази та рівнів розвитку соціальної компетентності класного керівника, так і добір діагностичного інструментарію для визначення

рівня сформованості цієї компетентності.

2.2. Критерії і рівні розвитку соціальної компетентності класних керівників

На основі аналізу наукових джерел нами були визначені критерії розвитку соціальної компетентності класного керівника. Критерій – слово грецького походження (*criterion* – засіб судження) і є ознакою, на підставі якої здійснюється оцінювання, означення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній прояв властивостей, за якими її можна впізнати, визначити або описати [67]. Показник вимірювання демонструє, що саме фіксується числом, отриманим унаслідок вимірювання. У межах досліджуваної проблеми, будемо виходити з того, що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, який вивчається, що дають змогу зробити висновки про стан і рівень його сформованості; показник – це ознака, що дає можливість виокремити найбільш суттєві аспекти педагогічної діяльності і дати їм адекватну оцінку. Новий тлумачний словник української мови визначає показники, як наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [174, с. 761].

Проблема розвитку соціальної компетентності потребує встановлення якісно-кількісних характеристик (критеріїв та рівнів) такого розвитку.

Зважаючи на те, що за результатами аналізу наукових джерел (див. параграф 2.1.) у складі соціальної компетентності як найсуттєвіші характеристики були виділені ціннісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, соціально-поведінковий, соціально-рефлексивний компоненти, вважаємо, на основі опису цих компонентів ми можемо виділити наступні критерії:

- світоглядний (*виражає ступінь розвитку ціннісно-мотиваційної сфери*);
- когнітивний (*виражає повноту і міцність відповідних знань, здатність пізнавати соціально-педагогічну реальність*);
- діяльнісний (*виражає ступінь розвитку умінь і поведінки*);
- рефлексивний (*виражає об'єктивність оцінювання та сприйняття*,

самоаналізу та аналізу педагогічних ситуацій).

Відповідно до опису змістових елементів соціальної компетентності, вказаних у параграфі 2.1, нами було виділено показники розвитку соціальної компетентності класних керівників.

Так, до показників *світоглядного критерію* соціальної компетентності класного керівника ми відносимо: сформованість мотивів педагогічної діяльності, соціально значущих цінностей, позитивної установки на соціальну взаємодію, потреби в професійному педагогічному спілкуванні.

Зазначені показники свідчать і про ступінь сформованості ціннісних орієнтацій класного керівника (загальні цінності, цінності, пов'язані з професійною діяльністю та значущістю спеціальних знань), про сформованість системи мотивів професійної діяльності класного керівника. До останньої, згідно з дослідженням А. К. Маркової, входять чотири групи мотивів, спрямованих на різні аспекти педагогічної поведінки: 1) мотиви розуміння призначення професії; 2) мотиви професійної діяльності, що орієнтовані як на процес, так і на результат професійної діяльності; 3) мотиви професійного спілкування (престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці в професії, міжособистісного спілкування в професії); 4) мотиви виявлення особистості в педагогічній професії (мотиви розвитку і самореалізації, мотиви розвитку індивідуальності) [162, с. 74]. Соціальні цінності та мотивація особистості до професійної діяльності впливають як на процес, так і на результат розвитку їх соціальної компетентності. На думку Є. П. Ільїна, від особистої мотивації (тобто від прагнення самоутверджуватись, досягати високих результатів тощо) залежить успіх у будь-якій діяльності, у тому числі і в професійній. Високо мотивовані класні керівники більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у діяльності.

Спрямованість на взаємодію у професійній діяльності класного керівника має місце тоді, коли дії вчителя визначаються потребою у спілкуванні з учнями, намаганням підтримувати дружні стосунки з колегами. Розвиток потреби у педагогічному спілкуванні класного керівника направляє його професійну

діяльність до взаємодії з суб'єктами освітнього процесу. Соціальна педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Сформована установка на соціальну взаємодію класного керівника повинна бути позитивною, динамічною, оптимістичною.

Розвиток соціальної компетентності класного керівника за **когнітивним критерієм** визначається на підставі таких показників: повнота і ґрунтовність психолого-педагогічних, соціальних і загальнокультурних знань.

Соціальна компетентність класного керівника включає в себе наявність у педагога повноти та ґрунтовності психолого-педагогічних знань (знання основ теорії і методики виховного процесу, знання методики роботи з дитячими організаціями, батьками учнів та громадськістю, соціальної і виховної психології, знання організаторських принципів управління навчанням і вихованням, системи міжособистісних стосунків у колективі, вікових та індивідуальних особливостей учнів, знання державних документів щодо мети і завдань виховання, анатомо-фізіологічних знань), соціальних (знань із соціальної педагогіки і соціальної психології, знань про особливості та стилі взаємодії на ділових і особистісних рівнях стосунків, про зміст правил регуляції спільних дій, групової динаміки, ролях, позиціях, про особливості поведінки у процесі взаємодії) та загальнокультурних знань (загальнолюдські, регіональні, країнознавчі знання та ін.). [1; 10; 37; 50; 61].

Чинне місце в діагностуванні розвитку соціальної компетентності належить **діяльнісному критерію**, показниками якого є: сформованість умінь щодо вирішення конфліктів і проблем, комунікативних, організаторських умінь, розвиток здатності до роботи в групі, розвинена здатність до рольової гнучкості.

З позиції діяльнісного підходу, розвиток особистості класного керівника ґрунтується на теорії діяльності, тому розвиток його соціальної компетентності орієнтується на розвиток необхідних умінь: комунікативних, організаторських, контролю та самоконтролю та ін. Соціальна компетентність класного керівника передбачає наявність сформованих комунікативних умінь на високому рівні, готовності до професійної комунікативної діяльності. Класний керівник має

вміти встановлювати професійно-педагогічний контакт, проводити самопрезентацію тощо [213].

Робота класного керівника націлена на взаємодію, перш за все, у групі учнів одного класу, тому рівень розвитку його здатності до роботи у цій групі визначає наскільки ця взаємодія буде ефективною, принесе бажаних результатів. Класний керівник у груповій діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, що він пропонує групі, та які регулюють діяльність учнів.

У основі педагогічного організаторського уміння класного керівника лежать знання і творчий підхід педагога до організаторської роботи, організаторські вміння тісно пов'язані з організаторською діяльністю взагалі та з усіма іншими групами умінь. Здатність до вирішення конфліктів та проблем розвивається на основі засвоєних загальних та професійних знань у даній сфері, розвитку спеціальних вмінь і навичок.

Рольова структура особистості класного керівника має свою специфіку та може відрізнятися за складом та пріоритетністю ролей. Дослідники педагогічної діяльності та особистості вчителя розглядають його рольовий репертуар із точки зору психологічного, педагогічного та соціального контекстів [69; 79; 127]. Розвинена здатність до рольової гнучкості включає у себе систему соціально значущих знань та вмінь застосовувати теоретичні знання у педагогічній діяльності. Ці вміння обумовлені самою сутністю соціальної компетентності.

Показниками *рефлексивного критерію* ми обрали: сформованість відповідальності, здатності до самопізнання й саморозвитку, сприйняття позиції іншого, виявлення емпатії.

У діяльності класного керівника почуття відповідальності поєднує його професійні зусилля із загальним інтелектуально-почуттєвим станом школяра. Вікові освітні стандарти, орієнтуючи спрямованість його професійної відповідальності, водночас визначають її міру на основі їх досягнення чи недосягнення.

Професійна відповідальність класного керівника має узгоджуватися з його

здатністю до прогнозування морального становлення та розвитку вихованця. Якщо виховні дії знаходять позитивний відгук у вихованців, забезпечують досягнення запланованих цілей, його морально розвивальні передбачення стають достатньою мобілізуючою силою.

Професійне самопізнання сприяє виробленню у класного керівника ціннісно-смислового ставлення до себе як педагога-професіонала; формуванню професійної ідентичності, прийняттю педагогічної професії як сфери для самореалізації особистості, а себе як ефективного суб'єкта цієї діяльності. Самопізнання класного керівника наповнюється глибоким сенсом, пов'язаним із усвідомленням необхідності особистого зростання та саморозвитку.

Основними характеристиками й ознаками саморозвитку класного керівника є: всебічність і широта ерудиції в розумінні сутності нормативного й ідеального образу "професійного Я" класного керівника з урахуванням його індивідуального, суб'єктного та особистісного компонентів, а також знання особливостей впливу факторів внутрішнього і зовнішнього соціокультурного середовища; адекватність відображення та глибоке розуміння особливостей реального образу свого "професійного Я" класного керівника в єдності його навчальної, навчально-методичної, науково-дослідної й організаційно-педагогічної діяльності [165].

Важливою рисою класного керівника є здатність сприймати позицію іншої людини (учнів, колег та ін.), вміння почути і зрозуміти співрозмовника, відтворити та інтерпретувати його думки, поведінку. Адже від цього залежить результат взаємодії у освітньому процесі загальноосвітнього навчального закладу [27].

Розвинена на належному рівні емпатійність класного керівника забезпечує успішність міжособистісної взаємодії у процесі професійної діяльності, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності педагога та вихованців [110].

У таблиці 2.2 показано критерії та показники розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

**Критерії та показники розвитку
соціальної компетентності класних керівників**

КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИКИ
Світоглядний	Сформованість мотивів педагогічної діяльності
	Сформованість соціально значущих цінностей
	Сформованість позитивної установки на соціальну взаємодію
	Сформованість потреби в професійному педагогічному спілкуванні
Когнітивний	Повнота і ґрунтовність психолого-педагогічних знань
	Повнота і ґрунтовність соціальних знань
	Повнота і ґрунтовність загальнокультурних знань
Діяльнісний	Сформованість умінь щодо вирішення конфліктів і проблем
	Сформованість комунікативних умінь
	Сформованість організаторських умінь
	Розвиток здатності до роботи в групі
	Розвинена здатність до рольової гнучкості
Рефлексивний	Сформованість відповідальності
	Сформованість здатності до самопізнання і саморозвитку
	Сформованість сприйняття позиції іншого
	Сформованість виявлення емпатії

Соціальна компетентність як структурно-функціональне поняття має *ієрархічну організацію*. Визначення компонентів і змістових елементів дає можливість перейти до виділення й опису рівнів розвитку соціальної компетентності класного керівника. Хоча виокремлення рівнів є умовною процедурою, вона є необхідною в нашому дослідженні, оскільки наявність класифікації дозволяє об'єктивніше оцінити рівень розвитку окремих критеріїв соціальної компетентності та простежити динаміку їх розвитку.

Ми вважаємо достатнім виділення трьох рівнів розвитку соціальної компетентності класного керівника. Це мінімальна кількість, що зустрічається в дослідженнях і є достатньою для класифікації за рівнем розвитку соціальної компетентності. Виділення трьох рівнів дає можливість чітко описати розвиток показників за кожним критерієм соціальної компетентності, у той час як збільшення їх кількості ускладнює розрізнення характеристик сусідніх рівнів.

Ураховуючи результати аналізу наукової літератури, структуру та особливості розвитку соціальної компетентності, мету дослідження, виділяємо

такі рівні розвитку соціальної компетентності класного керівника: *репродуктивний (низький), конструктивний (середній), творчий (високий)*.

Ураховуючи те, що загальний рівень розвитку соціальної компетентності залежить від рівня розвитку його показників за окремими критеріями, подаємо опис рівнів розвитку саме у такому порядку (див. *додаток Ж*).

Зміст критеріїв та показників соціальної компетентності ми визначали самостійно відповідно до теми нашого дослідження, ґрунтуючись на їх описі та кваліфікаційних характеристиках поданих у цьому параграфі. Зміст кожного показника ми визначали, ґрунтуючись на характеристиці компонентів соціальної компетентності та їх змістових елементів.

Загалом, класний керівник, якому властивий *творчий рівень* розвитку соціальної компетентності за *світоглядним критерієм*, виявляє бажання працювати класним керівником і досконало оволодіти професією. У нього сформовані стійкі мотиви та цілі професійної діяльності. У системі соціальних цінностей класного керівника домінують гуманістичні педагогічні цінності, також цінності, пов'язані з розумінням значущості спеціальних соціальних знань.

Він володіє високорозвиненою потребою у взаємодії і спілкуванні з учнями, педагогічним колективом, має позитивну установку на співрозмовника, на соціальну взаємодію, готовність акцентувати увагу на позитивних змінах чи подіях, пов'язаних з поведінкою і діяльністю людини. У класного керівника позитивна мотивація до взаємодії, направленість на досягнення результатів у професійній діяльності, ціннісне відношення до себе та інших.

Класному керівникові з *конструктивним рівнем* розвитку соціальної компетентності за цим критерієм притаманна ситуативна зацікавленість професією класного керівника. Мотиви здійснення професійної діяльності нестійкі або можуть змінюватися залежно від зовнішніх впливів. Поряд із загальними, домінують психолого-педагогічні цінності, а також цінності, пов'язані з розумінням значущості соціальних знань. Потреби і мотивація у взаємодії і спілкуванні з учнями, педагогічним колективом не є у числі основних для такого фахівця. У спілкуванні не рідко бувають завищені вимоги до

співрозмовника, до взаємодії. Позитивні зміни, події у житті іншої людини не викликають пожвавленої підтримки, схвалення. Не є наполегливим у досягненні результатів праці, не завжди є адекватним уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини та своєму.

У класного керівника з *репродуктивним рівнем* розвитку соціальної компетентності за світоглядним критерієм відсутня зацікавленість у обраній професії. Класний керівник не розуміє і не сприймає мотивів і цілей професії. Домінують загальні цінності, що стосуються навколишнього світу і місця в ньому людини. Потреба у соціальній взаємодії фрагментарна. Відношення до себе та до іншої особи, партнерів по спілкуванню, учнів, вчителів, батьків не завжди є ціннісним.

Фахівець із *творчим рівнем* розвитку соціальної компетентності за **когнітивним критерієм** володіє всіма знаннями й уміннями, необхідними для здійснення професійної діяльності. Так, володіння ним соціально значущими знаннями передбачає успішне застосування їх у професійній діяльності. Класний керівник адаптує свої дії в залежності від особливостей дитячого колективу і кожного учня.

Класний керівник, добре володіє узагальненою системою загальнокультурних, педагогічних, психологічних, соціокультурних знань; уміє творчо застосовувати теоретичні положення в нестандартній практичній діяльності.

Фахівець із *конструктивним рівнем* розвитку соціальної компетентності за когнітивним критерієм володіє більшістю соціальних знань і вмінь, необхідних для здійснення професійної діяльності. Класний керівник не завжди адаптовує свою діяльність відповідно до особливостей дитячого колективу, але підтримує контакт із класом.

Класний керівник володіє певними загальнокультурними, педагогічними, психологічними, методичними, соціокультурними знаннями, але не завжди розкриває сутність понять у повному обсязі; вміє застосовувати теоретичні положення в типових педагогічних ситуаціях; аналіз виховної роботи здійснює

поверхнево.

У класних керівників з *репродуктивним рівнем* розвитку соціальної компетентності за когнітивним критерієм спостерігається велика кількість помилок при застосуванні соціально значущих знань у професійній діяльності. У роботі такий вчитель відчуває складності пов'язані з урахуванням особливостей дитячого колективу, не застосовує індивідуальний підхід до учнів.

Загальнокультурні, педагогічні, психологічні, методичні, соціокультурні знання класного керівника є поверховими і нестійкими. Класний керівник, не вміє застосовувати теоретичні положення у педагогічній професії, аналізувати свою діяльність.

Творчий рівень розвитку соціальної компетентності за **діяльнісним критерієм** передбачає наявність у класного керівника сукупності комунікативних і інтерактивних, організаторських умінь, готовності і здатності зрозуміти інших, і бути зрозумілим для інших, наявність адекватного відображення контексту спілкування, вибору способів спілкування, взаємодії у групі, колективі, вибору зразків поведінки, володіння різними стилями спілкування на різних рівнях і вміння їх застосовувати у відповідності до ситуації, навички соціальної поведінки, актуалізації соціального досвіду, вміння виконувати основні соціальні ролі класного керівника. Володіючи основними професійними вміннями, він, зокрема, чітко визначає цілі і завдання діяльності, ефективно застосовує різноманітні методи і засоби навчання, форми контролю; здійснює глибокий і системний аналіз роботи; володіє системою знань та вмінь у вирішенні проблемних ситуацій та конфліктів.

Класний керівник з *конструктивним рівнем* розвитку соціальної компетентності за діяльнісним критерієм не в повній мірі володіє зазначеними вище здібностями і вміннями. Не завжди такому класному керівникові вдається налагодити позитивну взаємодію у колективі, зрозуміти інших, донести до співрозмовників свою позицію. Такий фахівець не завжди у змозі адекватно відреагувати на конфліктну ситуацію.

У класного керівника з *репродуктивним рівнем* розвитку показників

соціальної компетентності за діяльнісним критерієм соціально значущі здібності та вміння зазначені вище розвинені слабо. Класний керівник відчуває труднощі у спілкуванні з учнями, психологічний клімат у педагогічному колективі не може підтримуватися на оптимістичних нотах. Здатність до вирішення конфліктів, проблем слабо розвинена.

Класний керівник, який має *творчий рівень* розвитку соціальної компетентності за **рефлексивним критерієм**, адекватно оцінює власний рівень соціальної компетентності; уміє аналізувати, оцінювати і корегувати власну діяльність; усвідомлює необхідність постійного самовдосконалення; володіє вміннями самоконтролю, самоорганізації, самовдосконалення. Класний керівник може приймати об'єктивні рішення та нести за них відповідальність, йому притаманна здатність приймати і розуміти позицію учнів, колег. Такий фахівець здатен розуміти емоційний стан учнів, надавати їм активну підтримку.

Класний керівник із *конструктивним рівнем* розвитку соціальної компетентності за рефлексивним критерієм не завжди адекватно оцінює власний рівень соціальної компетентності. Він уміє здійснювати загальний аналіз і оцінку власної діяльності, але здатність і вміння корекції власної поведінки, прагнення до самовдосконалення розвинені недостатньо і мають ситуативний характер. Такий фахівець може бути безвідповідальним у своїй діяльності, у проблемних ситуаціях. Не завжди сприймає думки інших, може не рахуватися з їх позицією.

Розуміння учнів не завжди є адекватним, співпереживання їм часткове.

Класний керівник із *репродуктивним рівнем* розвитку соціальної компетентності за рефлексивним критерієм не вміє і/або не виявляє бажання критично аналізувати власну діяльність, не бачить потреби в самовдосконаленні, не володіє вміннями самоконтролю і корекції власної діяльності. Самооцінка ним власного рівня розвитку соціальної компетентності неадекватна (завищена або занижена). Такий класний керівник не є самостійним у прийнятті рішень, не може нести належну відповідальність за них. Не бажає чути інших, переконаний у своїй правоті. Емоційний відгук на переживання інших слабкий.

З метою підтвердження правильності виокремлених нами критеріїв та показників соціальної компетентності ми запропонували класним керівникам Житомирської загальноосвітньої школи № 22 (36 осіб) анкету для оцінювання їх важливості. Оцінювання здійснювалося за 9-бальною шкалою, де 9 балів означає "має дуже велике значення", 1 бал – "не має значення". Обробка результатів анкетування проводилася шляхом визначення середнього арифметичного значення (медіани) важливості кожного показника.

Визначення показників і рівнів розвитку соціальної компетентності класного керівника створює умови для якісного і кількісного вимірювання цієї особистісної характеристики. У педагогічних дослідженнях з цією метою використовуються зокрема інтервальні шкали. Кількість балів у такій шкалі повинна бути, з одного боку, достатньою для точного вибору адекватної відповіді, а з іншого боку – такою, щоб не втрачалася різниця між сусідніми градаціями [190, с. 63].

Отже, вважаємо за доцільне використовувати 9-бальну оцінкову шкалу, яка дає можливість визначити ступінь прояву ознаки від "володіння показником у повній мірі" (9 балів) до "повного неволодіння показником" (1 бал). 1–3 бали в шкалі відповідають репродуктивному рівню розвитку соціальної компетентності; 4–6 балів – конструктивному; 7–9 балів – творчому. Розподіл балів між трьома рівнями розвитку соціальної компетентності підраховується таким чином: різниця між крайніми значеннями становить 8 балів, тому, розділивши її на три рівні, отримуємо інтервал між рівнями приблизно у 2,6 одиниці. Відповідно, кількісні значення отриманих сумарних показників за рівнями розподіляються так: репродуктивний рівень – від 1,0 до 3,6 бала; конструктивний – від 3,7 до 6,3 бала; творчий – від 6,4 до 9 балів.

У вищевказаному анкетуванні респондентам була запропонована анкета для оцінювання важливості показників соціальної компетентності за світоглядним, когнітивним, діяльнісним і рефлексивним критеріями та самооцінювання володіння ними (зразок анкети поданий у *додатку 3*). Процедура оцінювання була описана нами вище. Зведені результати анкетування

відображено в табл. 2.3.

Аналіз результатів анкетування виявив, що найбільш значущими класні керівники вважають показники розвитку соціальної компетентності за рефлексивним критерієм (8,2 бала). Найменш значущими, на думку респондентів, є показники соціальної компетентності за світоглядним критерієм (7,4 бала), серед яких більшого значення респонденти надають сформованості потреби у професійному педагогічному спілкуванні (7,5 балів). Це можна пояснити тим, що дана характеристика є важливою складовою успішної взаємодії між класним керівником та учнями, спонукає вчителя до пошуку контактів у навчально-виховному процесі. Значущість інших показників світоглядного критерію соціальної компетентності класними керівниками оцінюється приблизно однаково. Позитивна установка на соціальну взаємодію у роботі класного керівника значною мірою сприяє створенню комфортного клімату у колективі, тому була оцінена у 7,4 бала.

Не можливо заперечити той факт, що мотиви є рушійною силою успішної професійної діяльності (оцінюються респондентами у 7,3 бала). Сформованість соціально значущих цінностей у житті людини є основою її професійної діяльності, основою побудови соціальних контактів (7,2 бала).

Таблиця 2.3

Результати оцінювання важливості показників соціальної компетентності класних керівників та оцінювання рівня володіння ними

<i>ПОКАЗНИКИ</i>	<i>Важливість</i>	<i>Самооцінка</i>
<i>Світоглядний критерій</i>		
Сформованість мотивів педагогічної діяльності	7,3	6,5
Сформованість соціально значущих цінностей	7,2	6,2
Сформованість позитивної установки на соціальну взаємодію	7,4	5,8
Сформованість потреби у професійному педагогічному спілкуванні	7,5	6,0
<i>За критерієм</i>	<i>7,4</i>	<i>6,1</i>
<i>Когнітивний критерій</i>		

Повнота і ґрунтовність психолого-педагогічних знань	8,1	6,1
Повнота і ґрунтовність соціальних знань	7,0	6,2
Повнота і ґрунтовність загальнокультурних знань	6,8	5,4
За критерієм	7,3	5,9
Діяльнісний критерій		
Сформованість комунікативних умінь	8,7	6,5
Розвиток здатності до роботи у групі	6,8	5,8
Сформованість організаторських умінь	8,3	5,5
Сформованість умінь щодо вирішення конфліктів і проблем	8,6	6,3
Розвинена здатність до рольової гнучкості	8,1	6,1
За критерієм	8,1	6,0
Рефлексивний критерій		
Сформованість відповідальності	8,5	6,2
Сформованість здатності до самопізнання і саморозвитку	8,3	5,5
Сформованість сприйняття позиції іншого	8,0	6,4
Сформованість виявлення емпатії	8,1	5,6
За критерієм	8,2	5,9

Показники когнітивного критерію класні керівники оцінили у (7,3 бала). Найбільшого значення було надано повноті і ґрунтовності психолого-педагогічних знань (8,1) бала, соціальним знанням відведено 7,0 бала, загальнокультурним – 6,8 бала. Здатність співчувати іншому поєднана з ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями робить соціальну взаємодію класного керівника сповненою виваженості, співчуття і професіоналізму.

В оцінках респондентами показників діяльнісного критерію спостерігається значна різниця: сформованість умінь щодо вирішення конфліктів і проблем, комунікативних, організаторських умінь, розвинена здатність до рольової гнучкості класними керівниками оцінені як більш важливі ніж здатність до роботи у групі (8,6; 8,7; 8,3; 8,1 бала до 6,8 бала). Високо оцінені класними керівниками показники рефлексивного критерію. Сформованість відповідальності (8,5), здатності до самопізнання і саморозвитку (8,3), сприйняття позиції іншого (8,3 бала), виявлення емпатії (8,1) на думку

респондентів є ключовими позиціями у професійній діяльності класного керівника, важливими елементами соціальної компетентності.

Висока оцінка значущості більшості показників соціальної компетентності класного керівника (в середньому 7,8 бала), виявлена за результатами анкетування, підтверджує правильність їх виокремлення.

Як зазначалося вище, крім оцінювання важливості показників соціальної компетентності, класним керівникам було запропоновано оцінити власний рівень володіння ними. Порівняємо результати, отримані після опрацювання відповідей (див. табл. 2.3). Найбільше, на думку класних керівників, у них розвинена соціальна компетентність за світоглядним критерієм (6,1 бала), і то один показник має значну перевагу над іншим: сформованість мотивів педагогічної діяльності є значно розвиненішою, на думку респондентів, (6,5 бала) ніж сформованість потреби у професійному педагогічному спілкуванні (6,0 бала), сформованість соціально значущих цінностей (6,2 бала). Сформованості позитивної установки на соціальну взаємодію було надано лише 5,8 бала.

Результати самооцінювання рівня володіння показниками когнітивного критерію класними керівниками оцінюються по різному. Так, на думку респондентів, найбільше наявні у них повнота і ґрунтовність психолого-педагогічних (6,1 бала) та соціальних знань (6,2 бала), володіння загальнокультурними знаннями оцінено лише у 5,4 бала. Можна припустити, що направленість багажу знань у класних керівників є звуженою до їх професійної діяльності.

З показників діяльнісного критерію у класних керівників, за результатами їх самооцінювання, найбільше є розвинені наступні: сформованість умінь щодо вирішення конфліктів і проблем – 6,3 бала; комунікативних умінь – 6,5 бала, розвинена здатність до рольової гнучкості – 6,1 бала. Показниками цього критерію, які потребують значної корекції є розвиток здатності до роботи у групі – 5,8 бала та сформованість організаторських умінь – 5,5 бала.

На нашу думку, знанням та умінням щодо особливостей та стилів взаємодії на ділових і особистісних рівнях стосунків, щодо змісту правил регуляції

спільних дій, групової динаміки, ролях, позиціях, щодо особливостей поведінки у процесі взаємодії при розробці моделі розвитку соціальної компетентності класних керівників слід буде приділити особливу увагу.

За рефлексивним критерієм сформованість показників є, приблизно, на тому ж рівні, що і у попередніх критеріїв. Найбільшого розвитку набула сформованість сприйняття позиції іншого – 6,4 бала, відповідальності – 6,2 бала. Найменшого розвитку, на думку опитаних, набула сформованість здатності до самопізнання і саморозвитку – 5,5 бала та виявлення емпатії – 5,6 бала. Дані результати не можуть не занепокоїти нас, оскільки і ситуація у суспільстві, у класних колективах потребує виваженості, терпіння, у певній мірі рішучості, відповідальності при вирішенні педагогічних задач.

Отже, розглянуті нами світоглядний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний критерії дають можливість всебічно дослідити соціальну компетентність класного керівника, а виділені репродуктивний, конструктивний та творчий рівні розвитку допоможуть встановити ступінь сформованості кожного з показників соціальної компетентності. Проведене попереднє дослідження з класними керівниками підтвердило правильність та важливість виокремлених нами критеріїв соціальної компетентності та їх показників.

Результатом цієї дослідницької роботи стала модель розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ст, яка представлена у наступному параграфі.

2.3. Модель розвитку соціальної компетентності класних керівників

Здійснений попередній аналіз стану сформованості соціальної компетентності класних керівників виявив, що рівень розвитку цієї компетентності не зовсім відповідає вимогам соціального замовлення, а отже, процес розвитку цього особистісного утворення потребує вдосконалення. Виходячи з цього, ми вважаємо за необхідне розробити модель розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ст. На нашу думку, означена модель сприятиме забезпеченню розвитку

соціальної компетентності через набуття теоретичних і практичних знань, здібностей до здійснення професійної педагогічної діяльності [80; 184].

Модель – це речова, знакова або уявна система, що відтворює принципи внутрішньої організації та функціонування, а також певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне [256, с.168].

Використання моделей дослідження об'єктів пізнання лежить в основі методу моделювання, який широко застосовується у педагогіці.

У широкому розумінні слово "моделювання" виражає загальний аспект пізнавального процесу. "Пізнати об'єкт, – пише І.В. Новак, – означає змодельовати його". У вузькому розумінні моделювання – це специфічний спосіб пізнання, за допомогою якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). Г. В. Суходольський означає моделювання "як процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реально існуюча система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами" [240]. В. А. Штоф, А. Н. Дахін вважають, що модель являє собою концептуальний інструмент, аналог певного фрагменту соціальної дійсності, що служить для зберігання та розширення знання про властивості й структуру процесів, що моделюються, орієнтований на керування ними [274].

Моделі освіти – сформовані за допомогою знакових систем розумові аналоги (логічні конструкти), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти. С. С. Вітвицька зазначає, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [55, с.31].

Базуючись на розумінні змісту понять "модель", "розвиток соціальної компетентності", *під моделлю розвитку ми розуміємо систему взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, котрі забезпечують достатній рівень розвитку у класних керівників соціальної компетентності.*

Розвиток соціальної компетентності класного керівника є важливою складовою процесу розвитку творчої особистості, спеціаліста з високим рівнем

професійності та самореалізації. Подібне розуміння цього процесу порушує проблему пошуку адекватного підходу до його реалізації. Результати дослідження стану сформованості соціальної компетентності у класних керівників дозволили нам визначитися в основних позиціях щодо розробки авторської педагогічної моделі.

У психолого-педагогічній науці сьогодні існують різні *наукові підходи* до професійного розвитку вчителя. Серед них: *процесуально-динамічний*, який робить акценти на формуванні динаміки поведінки особистості і на функціональному призначенні окремих якостей; *діяльнісний* – дає основи розуміння "розвитку" не тільки як дозрівання чи певних змін у часі, а й як якісне перетворення особистості в процесі професійної діяльності.

Названі наукові підходи суттєво різняться між собою: кожний з них представлений низкою відповідних понять, які не є висновком із якої-небудь однієї, загальної для них категорії. Разом з тим вони взаємодоповнюють один одного і тому можуть бути об'єднані в рамках одного *особистісно орієнтованого підходу*. Його методологічною основою, на нашу думку, повинна стати система реконструйованих принципів психічного розвитку особистості. Вони були сформульовані в культурно-історичній теорії походження і формування психіки та свідомості Л. С. Виготського, психологічній теорії діяльності А. Н. Леонтьєва і С. Р. Рубінштейна [52; 153; 211]. Розроблена нами модель розвитку соціальної компетентності ґрунтується на теорії діяльності, в основу якої покладена індивідуально-креативна концепція та засади особистісно орієнтованої освіти.

Отже, система професійного розвитку класного керівника орієнтується на структуру педагогічної діяльності, на розвиток необхідних для цієї діяльності вмінь: проєктувальних, адаптаційних, організаційних, мотиваційних, комунікативних, контролю та самоконтролю тощо.

Відповідно до положень індивідуально-креативного підходу (І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калик) розвиток оволодіння професією вчителя і майстерністю має відбуватися на індивідуально-особистісному рівні. Цей підхід забезпечує особистісний рівень оволодіння спеціальністю, виявлення та розвиток творчої

індивідуальності, формування планетарного світогляду особистості, опанування технологією діяльності на основі одержання загальної та професійної освіти [102, с.20].

Модель розвитку соціальної компетентності розглядається нами як змістова реалізація особистісно орієнтованого процесу, яка є одночасно системним методом створення, застосування і визначення викладання і засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів.

До головних ознак педагогічної моделі відносять діагностичне цілепокладання, результативність, економічність, алгоритмічність, проєктованість, цілісність, керованість, корегованість, візуалізацію [270, с. 4–5]. Саме створенню проєкту педагогічної моделі розвитку соціальної компетентності класних керівників, яка б відповідала зазначеним вимогам, присвячений цей параграф нашої роботи.

У побудові моделі ми виходили з тих функцій (діагностичної, соціальної, виховної, стимулюючої, організаторської, координаційної, контролюючої, корекційної, інтеграційної, демонстраційно-зразкової, емоційно орієнтованої), які виконує класний керівник, та вимог до нього (М. І. Бобнєва, Г. С. Бодальов, М. І. Скаткін, Л. Ф. Спірін, М. Х. Тітма, Б. О. Федоришин та ін.) [33; 34; 225; 238; 251; 257]. Функції класного керівника тісно пов'язані з реалізацією соціальної компетентності особистості, і тими вимогами до нього, які зумовлені її змістом. Цими функціями обумовлені структурні компоненти моделі. Модель відображає такі категорії: ***соціальне замовлення, мету навчально-виховного процесу, принципи, компоненти, критерії соціальної компетентності, зміст, педагогічні умов, методику реалізації та очікувані результати*** (див. Рис. 2.1).

Відповідно до сутності системного підходу, розвиток соціальної компетентності є цілеспрямованим процесом розвитку та саморозвитку особистості класного керівника, що становить динамічну систему і складається із взаємопов'язаних елементів, які об'єднані метою оволодіння всіма показниками досліджуваного особистісного утворення. Ефективність функціонування системи залежить як від функціонування кожного окремого елемента, так і від їх

взаємодії. Визначальним елементом педагогічної моделі є соціальне замовлення суспільства, яке полягає в підготовці соціально компетентного класного керівника.

Загалом, соціальне замовлення можна визначити як конкретну суспільну потребу, яка є актуальною для суспільства в цілому чи його певної частини.

Будь-яка система освіти чи виховання, а отже і педагогіка, мусять мати чітко виражену мету, що віддзеркалює потреби суспільства – соціальне замовлення. Без цього вони приречені на невдачу.

Відповідно до соціального замовлення визначається мета педагогічної моделі: розвиток соціально-компетентного класного керівника середньої загальноосвітньої школи I-III ст.

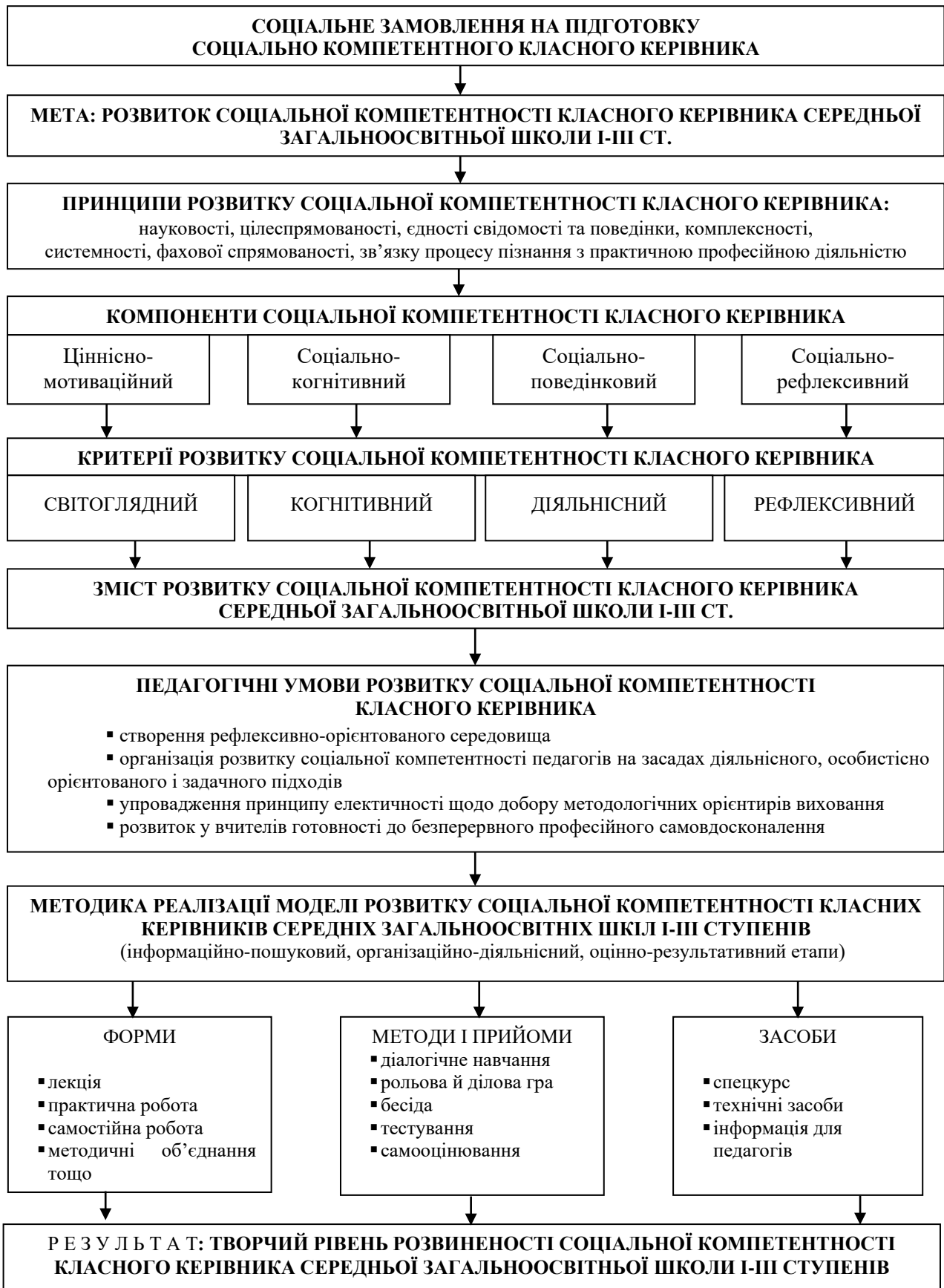


Рис 1. Модель розвитку соціальної компетентності класного керівника середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ст.

Метою розвитку соціальної компетентності є виховання особистісних соціально значущих якостей класного керівника, розширення кола його соціальних, психолого-педагогічних знань, удосконалення соціальних навичок та вмінь, які сприяють особистісному розвитку підростаючого покоління, суспільства в цілому шляхом втілення в життя соціальних цінностей та ідеалів.

Складність розвивально-виховного процесу потребує, щоб його цілеспрямована організація здійснювалася на основі єдиних принципів, на яких ми будемо свою модель розвитку соціальної компетентності. Перебіг педагогічного процесу залежить від принципів його організації. Педагогічний принцип – це невід’ємне правило, вимога, без здійснення бодай одного з них весь навчально-пізнавальний процес стає незадовільним – тільки в комплексі, у цілісності вони "спрацюють" повністю [61/60, с. 23].

Базою для виокремлення **принципів розвитку соціальної компетентності** стали основні принципи психолого-педагогічної науки: принцип детермінізму психічних явищ, відображення соціальної дійсності у свідомості, єдності психіки і соціально орієнтованої діяльності, системно-структурний принцип.

Отож, аналіз у контексті завдань нашого дослідження принципів, пропонованих різними вченими [15; 46; 88; 118; 178; 226; 277], дозволив нам виокремити ті з них, дотримання яких вважаємо особливо важливим для досягнення позитивного результату в процесі розвитку соціальної компетентності класних керівників.

Такими принципами є: науковість, цілеспрямованість, єдність свідомості та поведінки, комплексність, системність, принцип зв’язку процесу пізнання з практичною професійною діяльністю, принцип фахової зацікавленості навчання.

Науковість. Принцип науковості означає, що в основу нашого дослідження покладена сукупність знань, зібраних у систему, в якій закони, закономірності, факти та механізми досліджуваних явищ пов’язані між собою певними відносинами та взаємно обумовлюють один одного.

Цілеспрямованість. Реалізується цей принцип за умови підпорядкованості форм, методів і засобів загальній меті, наявності перспективи, проектування

рівня розвитку особистості класного керівника відповідно до запланованої мети.

Єдність свідомості та поведінки. Цей принцип обумовлює формування професійно-творчих особистісно-індивідуальних якостей класного керівника в процесі навчання.

Комплексність. Цей принцип ґрунтується на діалектичній взаємозалежності педагогічних явищ і соціальних процесів. Втілення його в життя передбачає: єдність мети, завдань і змісту розвитку соціальної компетентності; єдність форм, методів і засобів їх розвитку; єдність виховних впливів загальноосвітнього навчального закладу, громадськості, засобів масової інформації, тощо; врахування вікових та індивідуальних особливостей класних керівників; єдність виховання і самовиховання.

Системність. Він ґрунтується на тому, що для розвитку соціальної компетентності потрібна система певних послідовних навчально-виховних заходів. Навички соціальної поведінки не можна розвинути, якщо процес розвитку являтиме собою випадковий набір виховних заходів, що матимуть епізодичний, а не системний характер.

Принцип фахової спрямованості. Вимагає створення атмосфери радісного відкриття фахових таємниць, які збагачують внутрішній світ учасників занять яскравими враженнями від професійної діяльності та від спілкування з колегами під час оволодіння засобами і прийомами фахової справи.

Зв'язку процесу пізнання з практичною професійною діяльністю. Передбачає здійснення процесу розвитку соціальної компетентності у відповідності до фахового процесу професійної діяльності класних керівників.

Діагностичне цілепокладання як одна з основних ознак педагогічної моделі передбачає чітке розуміння сутності й структури поняття "соціальна компетентність класного керівника загальноосвітнього навчального закладу".

У підрозділі 1.1. було визначено зміст цього особистісного утворення, у підрозділі 2.1. було розкрито структурні компоненти та змістове наповнення поняття. Отже, **соціальна компетентність класного керівника загальноосвітнього навчального закладу** – це базисна інтегративна

характеристика особистості, яка включає особистісні соціально значущі якості та характеристики, здатність адекватно оцінювати навколишню ситуацію на основі повноти соціальних, психолого-педагогічних знань, що дозволяє швидко і повноцінно адаптуватися, приймати відповідні рішення та зумовлює громадсько-педагогічну активність класного керівника, спрямовану на розвиток, виховання і навчання учнів у соціально-педагогічному середовищі. Соціальна компетентність класного керівника є сукупністю ціннісно-мотиваційного (система мотивів, цінностей, потреб у спілкуванні, установок на соціальну взаємодію), соціально-когнітивного (психолого-педагогічні, соціальні, загальнокультурні знання), соціально-поведінкового (комунікативність, здатність до роботи у групі, організаторські уміння, здатність до вирішення конфліктів і проблем, рольова гнучкість) і соціально-рефлексивного (відповідальність, здатність до самопізнання і саморозвитку, здатність сприймати позицію іншого, емпатія) компонентів. Відтак, досягнення мети педагогічної моделі означає розвиток всієї сукупності компонентів соціальної компетентності.

На основі опису компонентів соціальної компетентності ми виділили наступні критерії та їх показники:

- світоглядний (сформованість мотивів педагогічної діяльності, соціально значущих цінностей, позитивної установки на соціальну взаємодію, потреби в професійному педагогічному спілкуванні);
- когнітивний (повнота і ґрунтовність психолого-педагогічних, соціальних, загальнокультурних знань);
- діяльнісний (сформованість умінь щодо вирішення конфліктів і проблем, комунікативних, організаторських умінь, розвиток здатності до роботи в групі, розвинена здатність до рольової гнучкості);
- рефлексивний (сформованість відповідальності, здатності до самопізнання й саморозвитку, сприйняття позиції іншого, виявлення емпатії).

Важливим компонентом моделі є **зміст розвитку соціальної компетентності класних керівників**. Він потребує корекції навчально-розвивальних планів, програм, створення нових навчальних посібників,

удосконалення науково-дослідницької та самостійної роботи з метою розвитку у класних керівників особистісних, соціально та професійно-педагогічно спрямованих якостей; оволодіння соціальними знаннями (законодавчі і правові документи щодо проблем захисту дитинства, основи соціального виховання, умови збереження та зміцнення здоров'я школярів, специфіка взаємодії суб'єктів соціального виховання); психолого-педагогічними знаннями (державні документи про мету і завдання виховання, сучасні підходи до виховання, знання історії педагогіки та етнопедагогіки, зміст виховної роботи в сучасній зарубіжній школі, психологічні особливості школяра, напрями виховання, зміст, методи і форми організації виховної роботи в школі, специфіка роботи класного керівника, передовий педагогічний досвід виховання в школі, особливості педагогічної діагностики, технологія планування виховної роботи, організація і виховання колективу школярів та керівництво ним, робота з дитячими організаціями і об'єднаннями, робота з різними категоріями дітей, робота з батьками учнів та громадськістю); загальнокультурними знаннями, які включають певну обізнаність у всіх сферах життя суспільства; розвиток у класних керівників гностичних, проектувальних, комунікативних, організаторських, координаційних, прикладних умінь та умінь педтехніки, необхідних для виконання загальних і специфічних функцій класного керівника.

Невід'ємною складовою моделі є **педагогічні умови розвитку соціальної компетентності класних керівників**, адже ефективність будь-якого педагогічного процесу закономірно залежить від певних педагогічних умов, у яких він проходить [192, с. 172]. Пропонована педагогічна модель є результативною за певних педагогічних умов, які відображено в схемі моделі (див. рис. 2.1).

Процес розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ст. у процесі професійної діяльності стає можливим лише за наявності певного мінімуму педагогічних умов об'єктивного і суб'єктивного порядку [128]. Відповідно до положень державних документів про освіту та загальних принципів, що утворюють наукові засади професійного

розвитку фахівців на сучасному етапі, а також з урахуванням результатів опитування 170 класних керівників Житомирської, Запорізької, Херсонської областей нами визначені педагогічні умови розвитку соціальної компетентності класних керівників.

Під педагогічними умовами розуміють зовнішні відносно особистості, штучні обставини організації навчального процесу, які виступають причиною і стимулом якісних позитивних змін особистісного розвитку [43, с. 94–95]. Загалом, науковці виділяють чотири групи умов розвитку соціальної компетентності:

- нормативні: змістовна й інформаційна готовність класного керівника до педагогічної діяльності, настанова на соціально-компетентну діяльність у нових умовах, індивідуальний підхід до розвитку соціальної компетентності;
- загально-педагогічні: забезпечення інтегративної цінності процесу розвитку соціальної компетентності класних керівників, стимулювання процесу саморозвитку вчителів;
- професійно-педагогічні: наявність компетентних педагогічних дій у професійному розвитку особистості класних керівників, співвідношення методів і форм їхньої підготовки, емоційно-оцінні відносини між учнями і викладачами;
- загально-соціальні: потреба в соціально-компетентних класних керівниках, здатних працювати в мінливих умовах [113, с. 108–109].

Вищезгадані умови розвитку соціальної компетентності, основні тенденції сучасної педагогічної освіти [31, с. 16] є основою для визначення педагогічних умов відповідно до теми нашого дослідження. Ми вважаємо, що реалізація педагогічної моделі розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I–III ст. буде ефективною за **наступних педагогічних умов**, які передбачають:

- здійснення розвитку соціальної компетентності класного керівника шляхом створення рефлексивно-орієнтованого середовища;

- побудову процесу розвитку соціальної компетентності класного керівника на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого і задачного підходів;
- упровадження принципу електичності (вибірковості) щодо добору методологічних орієнтирів виховання;
- розвиток у вчителів готовності до безперервного професійного самовдосконалення.

Розглянемо детальніше кожен з педагогічних умов.

Створення рефлексивно-орієнтованого середовища. Зупинимось детальніше на рефлексії як на основі розвитку соціальної компетентності [228, с. 53], що сприяє становленню у класного керівника соціальної творчості [267, с. 43]. Дослідники наголошують на її винятковій важливості в процесі розвитку соціальної компетентності [45; 75; 89; 117; 207; 215, с.223]. Рефлексивна модель у розвитку вчителя особливо широкого розповсюдження набула за кордоном [280; 282; 283; 288].

У підрозділі 2.1. ми коротко охарактеризували рефлексію як психічне явище. Додамо, що рефлексія як одна з форм самосвідомості на рівні теоретичного мислення, орієнтована на осмислення людиною діяльності своєї і своїх партнерів [163, с. 20], може мати різні форми. Візьмемо за основу класифікацію Ю. І. Машбиця, який розглядає інтелектуальну, особистісну і міжособистісну форми рефлексії. *Інтелектуальна* рефлексія спрямована на осмислення здійснюваного суб'єктом руху в змісті проблемної ситуації і на організацію дій, які перетворюють елементи цього змісту. *Особистісна* рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення людиною себе і своєї розумової діяльності в цілому як способу здійснення свого цілісного "я". Вона є засобом адекватної самооцінки й необхідною передумовою розвитку самоконтролю, самовиховання, саморегулювання, самовизначення особистості, системи цінностей, ідеалів і мотивів. *Міжособистісна рефлексія* включає як інтелектуальну, так і особистісну рефлексію, відрізняючись від них своєю спрямованістю на самоорганізацію власної діяльності через осмислення

людиною особистості і діяльності партнера по спільній діяльності. Цей вид рефлексії є фактором ефективного функціонування будь-якої спільної діяльності [163]. Ці види рефлексії є важливими як для успішної навчальної, так і професійної діяльності.

Успішний розвиток рефлексії, на думку А. О. Деркача, з якою ми погоджуємося, можливий за умови створення рефлексивного середовища. У мисленні класних керівників це наявність проблемно-конфліктної ситуації, у їх діяльності – настанова на кооперування, а не на конкуренцію, у їх спілкуванні – відкритість у стосунках. Також для створення рефлексивного середовища під час впровадження моделі розвитку соціальної компетентності класних керівників важливими є стосунки співтворчості [75, с. 658].

Як зазначають учені, в ідеалі педагогічний ефект рефлексивної концепції викладання навчального матеріалу полягає в тому, що вчителі демонструють самостійність аналітичної думки, збагаченої асоціаціями індивідуального досвіду вивчення навчальної інформації і рефлексії, збагачуються методологічно й інтелектуально, готові до творчості в будь-якій сфері діяльності [267, с. 56]. Таким чином, здатність до рефлексії, рефлексивні вміння створюють сприятливий ґрунт для розвитку всіх інших компонентів соціальної компетентності, що доводить важливість рефлексивно-орієнтованої підготовки класних керівників.

Наступна умова ефективності педагогічної моделі – ***побудова процесу розвитку соціальної компетентності на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого і задачного підходів*** – ґрунтується на положенні про те, що соціальна компетентність є інтегративним особистісним новоутворенням, отже у професійній діяльності класного керівника особливо важливо сприяти розвитку його особистості. Творення особистості, як зауважує І. М. Дичківська, на сучасному етапі є головною метою освіти [76, с. 249]. Ураховуючи це, до розвитку особистості класного керівника необхідно застосовувати особистісно орієнтований підхід, який, як зазначалося вище, є однією з провідних інновацій сучасної освіти.

У педагогічній науці під особистісно орієнтованим підходом розуміють послідовне ставлення педагога до вихованця як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Такий підхід утверджує людину як найвищу цінність, навколо якої групуються всі інші суспільні пріоритети [26, с. 29; 179], а отже – передбачає допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті її можливостей, становленні самосвідомості, самореалізації і самоутвердженні [187, с. 351; 100].

Особистісно орієнтований професійний і соціальний розвиток ґрунтується, на думку С. О. Сисоєвої, з якою ми погоджуємося, на таких дидактичних принципах: самоцінності індивідуума; визнання учня як активного суб'єкта пізнання; соціалізації; урахування суб'єктного досвіду; орієнтації навчання на саморозвиток, самонавчання, самоосвіту; урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей; розвитку комунікативних здібностей [222, с. 21]. Вважаємо, що дані дидактичні принципи можуть бути застосовані і до розвитку соціальної компетентності класних керівників. Подібної точки зору дотримується й Д. А. Коноплянський, наголошуючи на визнанні пріоритету особистості перед колективом, індивідуальної цінності кожного, як на концептуально ключовому принципі [135].

Особистісно орієнтований підхід впливає і на вибір технологій навчання та професійного розвитку [99]. До особистісно орієнтованих технологій відносять: а) діалогічні методи навчання (групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, діалогічні лекції); б) ігрові технології (дидактичні, ділові, рольові ігри); в) тренінгові технології (тренінг рефлексивності, професійно-поведінковий тренінг); г) інтегративні особистісно орієнтовані технології (діагностуючі семінари-тренінги, проектування сценаріїв професійного зростання, віртуальна реструктуризація соціально-професійного життя); д) проектування навчально-просторового середовища, в якому здійснюється професійно-освітній процес; е) моніторинг професійного розвитку з метою постійного відстежування розвитку особистості; ж) педагогічну інтеракцію суб'єктів освіти – особистісно

орієнтоване спілкування, яке дозволяє максимально врахувати їхні особистісні особливості, створює умови для розвитку мотивації навчання, надає професійно-освітньому процесові творчого характеру [99]. У моделі розвитку соціальної компетентності класних керівників ми будемо опиратися на вказані технології навчання та професійного розвитку.

Оскільки система професійного розвитку є певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (особистісно значуща) і одночасно діяльнісно зорієнтована, то, як слушно зауважує В. А. Семиченко, поряд із особистісно орієнтованим підходом потрібно застосовувати й діяльнісний підхід до розвитку особистості класного керівника. За умови діяльнісного підходу провідною цінністю системи є та діяльність, яка засвоюється, її зміст, функції. При цьому індивід, особистість є фактором вторинним. З одного боку, тут, начебто, обмежуються права особистості, можливості її самореалізації. Але таке обмеження, на наш погляд, може бути доцільним, адже класний керівник саме завдяки діяльності отримує можливості спрямування, конкретизації, наповнення фактичним змістом, отримання реальних можливостей для свого розвитку. Зробивши усвідомлений вибір, педагог на певний період приймає пріоритет відповідної діяльності як такий, що не заперечується, проявляє готовність до самообмежень. З іншого боку, індивідуальність вчителя, її власні інтереси і здібності стають засобом підвищення ефективності педагогічної діяльності [219].

Незважаючи на те, що діяльнісний підхід часто протиставляють особистісному, концептуальні відмінності між ними доцільно проводити тільки на теоретичному рівні, а реальна дійсність вимагає гнучкого їх співвідношення [219, с. 184], адже особистісний підхід, за визначенням В. В. Рибалки, виконує інтегративну функцію щодо інших психолого-педагогічних підходів [208, с. 12].

Успішне вирішення педагогічних задач класними керівниками є ефективною умовою розвитку їх соціальної компетентності. Це дає можливість посилити проблемну подачу навчально-виховного матеріалу, спонукає до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійним висновкам, узагальненням. Проблемні питання та проблемні практичні завдання сприяють також розвитку

рефлексії (самопостереження, самозвіту), самосвідомості, самооцінки класних керівників. При відборі навчального матеріалу з включенням педагогічних задач, звертаємося до особистого досвіду, до почуттів, емоцій, це спонукає до вираження власної оцінки, що стимулює формування гуманістично спрямованої позиції, ціннісних орієнтацій [59].

Однією з важливих педагогічних умов розвитку соціальної компетентності є **електичність щодо добору методологічних орієнтирів виховання** підростаючого покоління у соціумі. Для одних класних керівників все вичерпується національним вихованням, другі – зосереджуються на громадянській освіті, треті – сповідують полікультурність, четверті – педагогіку життєтворчості і т.ін. [214, с.2]. На нашу думку, таке розмаїття зумовлене існуванням цілої низки концепцій виховання, у контексті яких по-різному трактується мета і визначаються підходи до нього. Тому узагальнення цих провідних концепцій в сучасній українській педагогіці та обґрунтування сучасних підходів до виховання допоможуть, на нашу думку, поглибити професійні знання у даній сфері, що посприє підвищенню рівня розвитку соціальної компетентності класних керівників (див. **додаток II**).

Звичайно, вибір підходів до виховання має відбуватися з урахуванням вікових особливостей учнів. Тонкий знавець дитячої психології В. О. Сухомлинський наголошує: "Діти живуть своїми уявленнями про добро і зло, про честь і безчестя, про людську гідність, у них свої критерії краси, у них навіть своє вимірювання часу, в роки дитинства день здається роком, а рік вічністю" [244, с.8]. Учні загальноосвітнього навчального закладу – це діти 6-18 років. Існують вікові відмінності між учнями початкових класів, середніх та старших, знання яких забезпечує ефективність соціальної взаємодії між учнями та класним керівником, підвищує рівень його соціальної компетентності, впливає на якість виховного процесу у навчальному закладі. Вікові особливості учнів загальноосвітніх навчальних закладів наведені у **додатку К**.

Сучасний рівень усвідомлення проблем виховання постійно потребує нових підходів до розуміння суті професійної індивідуальності класного керівника,

психолого-педагогічних умов розвитку його соціальної компетентності. О. М. Пехота зазначає, що необхідно розвивати у класного керівника прагнення й потребу усвідомити свою особистісну і професійну сутність, місце і призначення в шкільному організмі, що розвивається, **готовність до безперервного професійного самовдосконалення**, що є, на нашу думку, педагогічною умовою розвитку його соціальної компетентності. Класний керівник повинен мати право бути здатним на власну вільну думку і творчу діяльність [180, с.238].

Розуміння класним керівником своєї індивідуальної сутності, потреба мати власний стиль професійної діяльності і бути конкурентноспроможним у сучасних соціально-економічних умовах підштовхує його до пошуку оптимальної особисто для нього педагогічної технології. Спостереження за роботою класних керівників дали змогу дійти висновку, що конкретна модель висуває певні вимоги не тільки до професійної компетентності класного керівника, але й до індивідуальної композиції його особистісних соціальних якостей, його соціальної компетентності.

Цінну інформацію про специфіку діяльності сучасного класного керівника дають учителі-практики. У рамках завдань дослідження нами було проведено опитування серед 170 класних керівників Житомирської, Запорізької, Херсонської областей.

Відповідаючи на перше запитання анкети (див. *Додаток Л*), класні керівники відзначають розширення діапазону своєї роботи в школі. Це є наслідком руйнування діяльності дитячих організацій (89%), слабкості сімейних зв'язків (93%), відчуження дітей і дорослих (85%), а також того, що більшість дитячих позашкільних закладів стали платними, і для багатьох дітей, особливо з малозабезпечених сімей, вони стали недоступними (82%). Існуючий вакуум у більшості випадків може заповнити, на їх думку, тільки робота класного керівника.

Аналіз відповідей на запитання, які завдання сьогодні повинні бути пріоритетними в роботі класного керівника, дозволив виділити чотири види, що вирішуються класними керівниками в процесі взаємодії з учнями і їх батьками.

Перший вид – *соціальні завдання*: захист дитини, допомога їй в усіх напрямках, включення в систему соціальних зв'язків, взаємодія з сім'єю і різними інститутами, виховання з метою створення оптимальних умов для розвитку особистості та формування індивідуальності (91% відповідей).

Другий вид можна визначити як *завдання діагностичні* (88% відповідей). Для того, щоб правильно організувати систему виховної роботи, класний керівник повинен знати своїх учнів, їх особистісні якості та індивідуальні характеристики. Завдання педагога при цьому – визначити ту міру знань про дитину, котру не варто перевищувати у відповідності з етичними нормами діагностики.

Третя категорія може бути названа *виховними завданнями*, які пов'язані з орієнтацією дитини на критерії добра і зла, поставити її в ситуацію морального вибору, конкретизацією моральних критеріїв у реальних життєвих ситуаціях (83% відповідей).

Четверта група – *завдання процесуального характеру* (65% відповідей). До них можна віднести вибір ефективних педагогічних засобів, планування своєї роботи, контроль і корекцію діяльності, педагогіку рефлексії.

На запитання, чим зумовлені труднощі у виконанні завдань класного керівника, більшість респондентів відзначили недостатність власної психолого-педагогічної готовності (85%), фінансування та матеріально-технічного забезпечення (87%).

Викладені принципи детермінують розробку ***методики реалізації моделі розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ступенів***, яка включає етапи впровадження, форми, методи, прийоми і засобів організації навчально-виховного процесу.

Важливим елементом методики реалізації розробленої моделі є ***етапи*** впровадження. Освітня діяльність, як і будь-яка інша, може бути представлена такими етапами: орієнтація, цілепокладання, цілереалізація, контроль, корекція, оцінювання [194, с. 36–37]. Як зазначає С. І. Подмазін, у цьому контексті важливо те, що засвоєння усіх етапів навчальної діяльності робить особу, яка

навчається, розвиненим суб'єктом діяльності, здатним до особистісного самовизначення й саморозвитку, розвиває вміння ставити перед собою певні цілі, знаходити й обирати необхідні способи їх досягнення, відповідально приймати рішення, послідовно їх реалізовувати, критично оцінювати результати й закріплювати їх в індивідуальному досвіді. Стати розвиненим суб'єктом діяльності учень може лише у взаємодії з викладачем, вони разом повинні багато разів здійснити різні види діяльності від мети до результату [193, с. 37].

Зважаючи на таке розуміння поетапної структури діяльності, у процесі розвитку соціальної компетентності ми виділили *інформаційно-пошуковий, організаційно-діяльнісний і оцінно-результативний етапи*. Кожен із них має своє завдання.

На інформаційно-пошуковому етапі нами проведено вивчення стану сформованості соціальної компетентності класних керівників, шляхом педагогічного спостереження, теоретичного аналізу, експериментальної оцінки, анкетування і узагальнення результатів вивчення стану сформованості соціальної компетентності класних керівників.

На організаційно-діялісному етапі класний керівник усвідомлює цілі й завдання педагогічної діяльності, характер явищ, процесів, ситуацій, які є об'єктом навчальної діяльності, уміння й знання, необхідні для досягнення навчальних цілей, на цьому етапі здійснюється завдання додаткового мотивування діяльності. Під час проведення педагогічного експерименту на пізнавально-формульовальному етапі класні керівники вивчають і засвоюють зміст відповідних порцій навчального матеріалу, розвивають уміння й навички.

На оцінно-результативному етапі відбувається узагальнення вивченого навчального матеріалу та його включення до загальної системи знань і вмінь, аналіз і корегування діяльності з точки зору досягнення цілі. Варто зазначити, що виділення етапів, на думку науковців, є досить умовною процедурою й не має хронологічного змісту: вони не йдуть один за одним, а розподілені по всій діяльності, стосуються як всієї діяльності, так і окремих її фрагментів, дій [14, с. 101].

Форми організації навчання – спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком. Форми навчання являють собою зовнішнє вираження узгодженої діяльності викладача і слухачів, що здійснюється в установленому порядку та певному режимі [187, с. 468]. Існує чотири загальних організаційних форми роботи: індивідуальна, парна, групова, колективна [49, с. 20]. Їх сполучення дає конкретні форми навчальної роботи (лекцію, семінар, практикум тощо). У пропонованій педагогічній моделі використовуються характерні для навчання дорослих форми навчальної роботи: лекції, практичні заняття, самостійна робота.

Розмаїття форм і методів організації навчального процесу, застосування інноваційних освітніх технологій, пошуки альтернативних шляхів передачі знань не змогли вплинути на фундаментальність лекційної форми організації занять. Сама назва свідчить про те, що одним з базових компонентів є *лекція*, мета якої – розкрити основні положення теми, досягнення науки, з'ясувати не вирішені проблеми, узагальнити досвід роботи, дати рекомендації щодо використання основних висновків за темами на практичних заняттях [146].

Практичні заняття як форма навчального заняття, на якому педагог організує детальний розгляд окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань [62], постають важливою складовою нашої моделі та мають важливе виховне та практичне значення для розвитку соціальної компетентності класних керівників (реалізують дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою).

Самостійна робота як форма організації навчального процесу, при якій заплановані завдання виконуються під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі є важливою складовою процесу розвитку соціальної компетентності, що впливає на глибину та стійкість набутих знань і умінь, які допомагають творчо застосовувати їх у професійній діяльності [253].

Становлення та професійний розвиток класного керівника, розвиток його соціальної компетентності здійснюється за допомогою багатьох чинників, серед

них самоосвіта, вплив різноманітних форм навчання у процесі професійної діяльності, власний досвід, різноманітні курси тощо.

Модель розвитку соціальної компетентності класних керівників реалізується у їх професійній діяльності на засіданнях методичних об'єднань класних керівників, у школі молодого класного керівника, творчих, динамічних групах, педагогічній раді, під час самостійної роботи педагогів тощо. Організація та проведення цих форм навчання мають спільну мету – здійснення професійного розвитку класних керівників (див. підрозділ 1.2.). Усі вони послуговуються системою загальнодидактичних принципів організації навчально-розвивального процесу, однаковими методами навчання і дослідження, спільною термінологією.

Форми організації навчально-виховного процесу нерозривно пов'язані з *методами навчання*, під якими в сучасній педагогіці розуміють упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і осіб, які навчаються, скеровані на виконання навчально-виховних завдань [7, с. 161]. Суттєво, що особливістю методів викладання для дорослих є їх так звана бінарність, тобто паралельність або тотожність формам організації навчального процесу. Так, лекція є водночас формою і методом викладання.

Отже, зупинимось на методах (у взаємозв'язку з формами) організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, котрі застосовуються в моделі. Критерієм їх добору, на нашу думку, є відповідність визначеним принципам. Керуючись принципом особистісної орієнтації навчального процесу, ми передбачили застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання, однією з яких є навчальний діалог. Як зазначає В. В. Сериков, діалог є не лише одним із методів навчання, а й невід'ємним компонентом, внутрішнім змістом будь-якої особистісно-орієнтованої моделі навчання, "не лише засобом, але й самоціллю навчання, не тільки процесом, але й змістом, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації смислотвірної, рефлексивної, критичної та інших функцій особистості" [220, с. 20].

Застосування принципів зв'язку з практичною діяльністю і фахової

зацікавленості зумовило звернення до такого методу організації навчального процесу як рольові та ділові ігри. У рольовій грі відбувається спілкування, яке має великі можливості для подальшого вдосконалення навчального процесу шляхом формування й активізації в класних керівників вмінь і навичок творчої розумової, пізнавальної й комунікативної діяльності. Ділова гра, за визначенням А. А. Вербицького, є формою відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності класного керівника, моделюванням систем стосунків, характерних для неї [49, с. 128], що дозволяє досягти цілей не лише професійного, а й загального розвитку особистості фахівця [49, с. 67]. Рольові ігри добре поєднуються з діловими у професійній діяльності.

Серед методів стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності варто виокремити бесіду, метою якої є розвиток позитивних ціннісних орієнтацій, пов'язаних з професією вчителя, класного керівника, а також постановку завдань, у процесі виконання яких формується уявлення про значення того чи іншого навчального матеріалу для професійної діяльності, розуміння важливості його вивчення.

Що стосується методів контролю і самоконтролю щодо ефективності навчально-пізнавальної діяльності, то до них, у першу чергу, відносимо тестування з визначенням коефіцієнту засвоєння навчального матеріалу. Цей показник дає змогу судити про завершеність процесу навчання, що, на думку В. П. Беспалька, є одним із найважливіших принципів педагогічної моделі [24, с. 69]. Крім того, зважаючи на те, що важливими показниками розвитку соціальної компетентності є вміння самоконтролю і самооцінювання, у моделі широко застосовуються різноманітні прийоми самоконтролю (відповіді на запитання, виконання тестів під час самостійної роботи) і самооцінювання (у тому числі власного рівня розвитку соціальної компетентності).

Всередині кожної форми, об'єднаної методично воедино з методом, розташовується багато *прийомів* – одноразових дій викладача [62, с. 90–91], тобто елементів методу, його складників (разова дія, окремий крок у реалізації методу або модифікація методу в тому випадку, коли метод невеликий або

простий за структурою).

У процесі реалізації нашого педагогічного експерименту методи і прийоми використовувалися в різноманітних поєднаннях. Один і той же спосіб діяльності в одних випадках може бути як самостійний метод, в інших – як прийом навчання. Наприклад, пояснення, бесіда є самостійними методами навчання. Якщо ж вони епізодично використовуються в процесі практичної роботи для залучення уваги до виправлення помилок, то пояснення і бесіда набувають значення прийому навчання, що є складовою методу вправ.

Зважаючи на те, що важливими характеристиками розвитку соціальної компетентності є вміння самоконтролю і самооцінювання, у моделі широко застосовуються різноманітні прийоми самоконтролю (відповіді на запитання, виконання тестів під час самостійної роботи) і самооцінювання (у тому числі власного рівня розвитку соціальної компетентності).

Аналіз праць провідних українських і зарубіжних педагогів у світлі проблеми розвитку соціальної компетентності переконує, що з метою досягнення бажаного результату необхідно використовувати комбінацію форм і методів, а перевагу слід віддавати тим, які дають можливість гарантованого досягнення результату.

Наступним компонентом педагогічної моделі є *засоби навчання*. Під засобами навчання розуміють "усі матеріальні засоби, які певною мірою сприяють реалізації змісту і мети навчального предмета в практику навчання" [30, с. 41]. У процесі розвитку соціальної компетентності використовуються нетехнічні (друковані матеріали: підручники, довідники, словники, статті в періодичних виданнях, дидактичний роздавальний матеріал; засоби наочності: схеми, таблиці, малюнки тощо), технічні (аудіо- і відеоапаратура, комп'ютер, телевізор) засоби навчання, а також інформація викладача.

Серед усіх засобів, які використовуються в моделі, вважаємо за необхідне виокремити спецкурс "Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх шкіл". Загалом, курс навчання тлумачиться як сукупність засобів навчання, визначена множина елементів, кожен з яких є сукупністю

матеріалів і вправ, які реалізуються в серії занять, на одному чи навіть частині заняття. У методичних матеріалах курсу закладаються можливості організації навчальної діяльності викладача і слухачів. Структура такої діяльності включає зміст навчання, дидактичні матеріали, методи і форми навчання, контролю його результатів тощо [235]. Що ж до власне спецкурсу, то під ним розуміють курс, в якому реалізується зовнішня і внутрішня, змістовна та процесуальна сторони навчання [129, с. 173].

Отже, впровадження моделі розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ст. на основі методичних об'єднань класних керівників, самостійної роботи тощо відповідає дидактичним умовам інтегрування споріднених навчальних дисциплін, форм роботи, розробленим В. В. Моштуком: наявність спільних цілей і завдань навчання, що впливають із генетичної спільності дисциплін; реалізація спільних дидактичних принципів і методів; наявність спільних об'єктів для засвоєння; використання єдиних понять і термінів; забезпечення логіки засвоєння навчальної інформації [170, с. 68].

Результатом застосування системи вищезазначених компонентів педагогічної моделі, які реалізуються у діалектичній єдності, є досягнення її мети: підвищення рівня розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ст. (діагностування досягнення мети відбувається на основі критеріїв та їх показників, визначених у підрозділі 2.2.).

Таким чином, представлена модель сприяє розвитку показників світоглядного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного критеріїв соціальної компетентності класного керівника. Теоретичне обґрунтування елементів педагогічної моделі дає можливість перейти до наступного етапу нашого дослідження – реалізації моделі у професійній діяльності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ст.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Аналіз праць, присвячених змісту соціальної компетентності дозволяє дійти висновку, що поки не існує чіткої структури поняття "соціальна компетентність", коло складових соціальної компетентності в цілому зазначене, але конкретно не визначене. Кожна структурна модель соціальної компетентності має як свої переваги, так і недоліки. Можемо констатувати, що теоретичні надбання пошуку моделей структури та змісту соціальної компетентності ще не знайшли виходу в практичних наробках.

У результаті аналізу поглядів вітчизняних та зарубіжних науковців на структуру та зміст соціальної компетентності особистості нами виділено компоненти та змістові елементи соціальної компетентності класного керівника: ціннісно-мотиваційний (мотиви, потреба у спілкуванні, цінності, установки на соціальну взаємодію), соціально-когнітивний (психолого-педагогічні, соціальні, загальнокультурні знання), соціально-поведінковий (комунікативність, здатність до роботи у групі, організаторські уміння, здатність до вирішення конфліктів і проблем, рольова гнучкість) і соціально-рефлексивний (відповідальність, здатність до самопізнання і саморозвитку, здатність сприймати позицію іншого, емпатія).

Виділено наступні критерії і показники розвитку соціальної компетентності: світоглядний (сформованість мотивів педагогічної діяльності, соціально значущих цінностей, позитивної установки на соціальну взаємодію, потреби в професійному педагогічному спілкуванні), когнітивний (повнота і ґрунтовність психолого-педагогічних, соціальних, загальнокультурних знань), діяльнісний (сформованість умінь щодо вирішення конфліктів і проблем, комунікативних, організаторських умінь, розвиток здатності до роботи в групі, розвинена здатність до рольової гнучкості), рефлексивний (сформованість відповідальності, здатності до самопізнання й саморозвитку, сприйняття позиції іншого, виявлення емпатії).

Доведено, що динаміка процесу розвитку соціальної компетентності простежується відповідно до трьох рівнів: репродуктивний, конструктивний,

творчий.

З метою підтвердження правильності виокремлених критеріїв та показників соціальної компетентності було проведено попереднє дослідження цієї проблеми. Було виявлено, що, на думку опитаних класних керівників, рівень розвитку їх соціальної компетентності є конструктивним і потребує підвищення. З цією метою розроблено та обґрунтовано модель розвитку соціальної компетентності класного керівника середньої загальноосвітньої школи I-III ст. Модель є системою взаємопов'язаних елементів: соціального замовлення суспільства, мети, принципів, компонентів, критеріїв соціальної компетентності, змісту, педагогічних умов, поетапної методики реалізації моделі, очікуваного результату.

Обґрунтовано, що соціальне замовлення на підготовку соціально компетентного класного керівника визначає мету: виховання особистісних соціально значущих якостей класного керівника, розширення кола його соціальних, психолого-педагогічних знань, удосконалення соціальних навичок та вмінь, які сприяють особистісному розвитку підростаючого покоління, суспільства в цілому шляхом втілення в життя соціальних цінностей та ідеалів.

Процес розвитку соціальної компетентності відбувається з дотриманням принципів науковості, цілеспрямованості, єдності свідомості та поведінки, комплексності, системності, фахової спрямованості, зв'язку процесу пізнання з практичною професійною діяльністю. Зміст соціальної компетентності конкретизований в її компонентах та критеріях. Невід'ємною складовою моделі є педагогічні умови: реалізація розвитку соціальної компетентності класного керівника шляхом створення рефлексивно-орієнтованого середовища, побудова цього процесу на засадах діяльнісного, особистісно орієнтованого і задачного підходів; електичність (вибірковість) щодо добору методологічних орієнтирів виховання підростаючого покоління; готовність педагогів до безперервного професійного самовдосконалення.

Педагогічна модель реалізується шляхом розробленої методики, яка включає етапи (інформаційно-пошуковий, організаційно-діяльнісний і оцінно-

результативний), форми організації навчального процесу (лекції, практична, самостійна робота, методичні об'єднання тощо), а також методи і прийоми організації, стимулювання та мотивації, контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності класних керівників (діалогічне навчання, рольова, ділова гра, бесіда, тестування, самооцінювання), серед засобів навчання, що застосовуються в моделі, слід виокремити спецкурс, технічні засоби. інформацію для педагогів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, а також проведеного дослідження серед класних керівників дозволив зробити такі висновки: сучасний етап розвитку середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. позначається наявністю нових завдань та низки проблем у виконанні функцій класного керівника; розвиток соціальної компетентності класного керівника можливий за умов впровадження сучасних підходів до виховання, використання інноваційних технологій виховання, глибокого розуміння вікових та індивідуальних особливостей школярів, удосконалення професійних соціальних якостей та властивостей, знань та вмінь класного керівника.

Дослідження піднятої у 2 розділі проблеми знайшло відображення у 4 публікаціях автора, див. **додаток Ж** (у списку за номером 6, 9, 13, 14).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретично узагальнене вирішення актуальної проблеми розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що виявляється в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічної моделі, яка сприяє успішності розвитку їх соціальної компетентності.

Аналіз результатів дослідження, який засвідчує про досягнення його мети, дозволив дійти таких висновків.

1. У результаті теоретичного аналізу проблеми визначення ефективних шляхів розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі професійної діяльності на основі принципів міждисциплінарності та доповнювальності виокремлено основні аспекти її розвитку у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі. Охарактеризовано зміст, форми, методи розвитку досліджуваного феномена в новітній історико-педагогічний період. Розглянуто науково-теоретичні підходи (соціально-філософський, гуманістичний, креативний, середовищний, задачний), окреслено їх значущість для висвітлення шляхів розв'язання визначеної проблеми.

Обґрунтовано структуру соціальної діяльності класного керівника, охарактеризовано особистісні соціально значущі якості, відповідні знання та вміння. Вивчення науково-педагогічної літератури і врахування специфіки діяльності класного керівника дозволило виокремити та охарактеризувати такі функції: діагностичну, соціальну, виховну, стимулюючу, організаторську, координаційну, контролюючу і корекційну.

Доведено, що соціальна діяльність класного керівника має здійснюватися з урахуванням соціального статусу учнів, благополуччя сім'ї, умов проживання, виховання, здібностей школярів тощо. Проаналізовано роботу з класними керівниками у загальноосвітніх навчальних закладах, спрямовану на професійне вдосконалення, розвиток їх соціальної компетентності, яка здійснюється на засіданнях методичних об'єднань.

2. На основі сучасних наукових підходів до досліджуваної проблеми особливу увагу приділено конкретизації базових понять дослідження: "соціальне", "компетентність", "соціальна компетентність класного керівника", "розвиток соціальної компетентності класного керівника".

З'ясовано, що поняття "соціальна компетентність класного керівника" має розглядатися як базисна інтегративна характеристика особистості, яка включає особистісні соціально значущі якості, характеристики, здатність адекватно оцінювати навколишню ситуацію на основі повноти соціальних, психолого-педагогічних знань, що дозволяє швидко і повноцінно адаптуватися, приймати відповідні рішення та зумовлює громадсько-педагогічну активність класного керівника, спрямовану на розвиток, виховання і навчання учнів у соціально-педагогічному середовищі.

Обґрунтовано, що структурними компонентами соціальної компетентності є: ціннісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, соціально-поведінковий, соціально-рефлексивний.

На основі аналізу соціально-філософської, історико-педагогічної, психолого-педагогічної та спеціальної літератури зроблено висновок про те, що переважна більшість наукових праць досліджує лише окремі аспекти означеної проблеми; недостатньо визначеним є питання процесуальних аспектів розвитку соціальної компетентності. Зазначене дозволило стверджувати про необхідність розробки та реалізації авторської моделі у професійній діяльності класних керівників середньої загальноосвітньої школи I-III ступеня.

3. Визначено змістову структуру соціальної компетентності класних керівників. За критеріальними ознаками та показниками сформованості соціальної компетентності класних керівників охарактеризовано такі критерії: світоглядний (сформованість мотивів педагогічної діяльності, соціально значущих цінностей, позитивної установки на соціальну взаємодію, потреби в професійному педагогічному спілкуванні); когнітивний (повнота і ґрунтовність психолого-педагогічних, соціальних, загальнокультурних знань); діяльнісний (сформованість умінь щодо вирішення конфліктів і проблем, комунікативних,

організаторських умінь, розвиток здатності до роботи в групі, розвинена здатність до рольової гнучкості); рефлексивний (сформованість відповідальності, здатності до самопізнання й саморозвитку, сприйняття позиції іншого, виявлення емпатії).

На основі означених критеріїв та їх показників визначено й охарактеризовано три рівні розвитку соціальної компетентності класних керівників: творчий, конструктивний, репродуктивний.

4. Теоретично обґрунтовано модель розвитку соціальної компетентності класних керівників середніх загальноосвітніх шкіл I-III ступенів, яка впроваджувалася на формувальному етапі експерименту і вміщує систему діалектичним чином взаємопов'язаних елементів: соціальне замовлення, мета, принципи, компоненти соціальної компетентності, критерії її розвитку, зміст, педагогічні умови, методика та очікуваний результат – досягнення творчого рівня розвиненості соціальної компетентності класного керівника.

Розроблено авторську методику реалізації моделі, що передбачає її впровадження на трьох етапах (інформаційно-пошуковому, організаційно-діяльнісному, оцінно-результативному). Найбільш ефективними формами і методами роботи з класними керівниками, направлені на розвиток особистісних соціально значущих цінностей, умінь і навичок, визначено: творчі, динамічні групи, школу молодого класного керівника, а також застосування методів арт-терапії, залучення спеціалістів соціальної сфери до дискусійних груп тощо.

Доведено, що одним із ефективних шляхів розвитку соціальної компетентності класних керівників стало впровадження спецкурсу "Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх шкіл".

Результати педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку розвитку соціальної компетентності класних керівників після реалізації авторської моделі та методики, що підтверджено за допомогою методів математичної статистики (t-критерій Стьюдента).

5. На основі проведеного дослідження розроблено методичні рекомендації "Розвиток соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх шкіл", які включають теоретичну (матеріали щодо визначення оцінки потреб дитини, проблем насилля в сім'ї, статевого виховання учнів, профілактики професійного вигорання педагогів) і практичну (соціально-психологічні тренінги та вправи, направлені на формування комунікативних та організаторських умінь, розвиток рефлексивної сфери та педагогічної творчості класних керівників) частини. Зазначено, що їх реалізація сприяє підвищенню соціальної активності класних керівників і постає важливим чинником їх професійного самовдосконалення.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми розвитку соціальної компетентності класних керівників. Подальшого теоретичного та експериментального дослідження потребують такі аспекти та проблеми, як-от: визначення та обґрунтування сутності умов застосування педагогічних моделей, розробка спеціальних інноваційних методик для організації тренінгових занять з класними керівниками з метою підвищення рівня їх соціальної компетентності. Відтак, особливої актуальності набуває організація навчання педагогів на дистанційних курсах, семінарах, майстер-класах за поглибленими програмами за умов відбору найбільш ефективних шляхів професійно особистісного вдосконалення класних керівників у процесі їх професійної діяльності.

До перспективних напрямів наукових пошуків відносимо також компаративне дослідження особливостей розвитку соціальної компетентності класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів, розташованих у великих та малих містах, сільській місцевості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-ге изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и осознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж: Изд-во НПО"МОДЭК", 1999. – 224 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1991. – 303 с.
4. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
5. Акопов Г. В. Социальная психология высшего образования / Г. В. Акопов. – Самара : БАХРАХ-М, 1993. – 212 с.
6. Алан Г. Джонсон. Тлумачний словник з соціології / Пер. з англ. за наук. ред. В. Ісаєва, А. Хороного. – Л. : Вид. Центр Львівського нац. ун-ту, 2003. – 480 с.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Теорія : підруч. для студ., асп. вузів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
8. Аналітично-статистичний збірник служби у справах дітей Житомирської обласної державної адміністрації "Підсумки роботи служб у справах дітей за 2014 рік".
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 339 с.
10. Антипова Е. И. Вопросы планирования и организации воспитательного процесса в педагогических институтах. – Иваново, 1973. – С. 202-204.
11. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 208 с.

12. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток,; технологія формування: Монографія: Вид. 2-ге, допов. – Житомир:) Житомир, держ. ун-т, 2004. – 270 с.
13. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. Для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 248с.
14. Атанов Г. А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы / Г. А. Атанов. – Донецк : ДООУ, 2003. – 180 с.
15. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1985. – 254 с.
16. Байков Ю. Н., Егоров Д. Е. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса [Текст] /Ю. Н. Байков, Д. Е. Егоров // Журнал прикладной психологии. – 2002. – №6. – С. 12–24
17. Банщиков В. М., Короленко Ц. П., Давыдов И. В. Общая психопатология. – М.: Московский медицинский институт им. И. М. Сеченова, 1971.
18. Басова А. Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / А. Г. Басова // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 254–256.
19. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ С. С. Бахтеева. – Казань, 2001. – 174 с.
20. Безтелесна Л.І. Удосконалення механізму соціального захисту дітей в Україні // Україна: аспекти праці, 2012. – №4. – с. 38–44. Фахове видання. (співавтор Юрчик Г.М., Максимчук Т.С.).

21. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / В. Г. Бейлинсон. – М. : Книга, 1986. – 288с.
22. Белицкая Г. Э. Социальная компетентность личности [Текст] / Белицкая Г. Э // Субъект и социальная компетентность личности: сб. науч. тр. / Под ред. А. В. Брушлинского. – М.: ИП РАН, 1995. – 245 с.
23. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : [учеб.-метод. пособие] / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 143 с.
24. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
25. Бех І. Д. Дитина в процесі особистісно зорієнтованого виховання. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – К.: Пед. думка, 1999. – Кн.1. – 276 с.
26. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
27. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 32 – 35.
28. Бех І. Д. Психологічні умови ефективності виховної дії // Рідна школа. – 1996. - №7. – С. 24-26.
29. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. – М. : Наука, 1994. – 399 с.
30. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Русский язык. – 1997. – 228 с.
31. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
32. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія. – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.

33. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляции поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1980. – 156 с.
34. Бодалев А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд. Моск. унив., 1988. – 188 с.
35. Болдырев Н.И. Классный руководитель. – К.: Рад. школа, 1982. – 252с.
36. Болдырев Н. И. Классный руководитель. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1978. – 271 с.
37. Болдырев Н. И. Методика работы классного руководителя: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1984. – 172 с.
38. Болотина Л. Р. и Латышина Д. И. Методика внеклассной воспитательной работы в начальных классах.: Учеб. пособие для студентов пед. ин-ов по спец. №2121 "Педагогіка и методика нач. обучения". – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
39. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 9–14.
40. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – 416 с.
41. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
42. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М. : ИП РАН, 1994. – 346 с.
43. Будак С. В. Дидактичні умови підготовки майбутніх педагогів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Будак Сергій Валерійович. – О., 2003. – 293 с.
44. Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 18–20.
45. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / М. Ю. Варбан. – К., 1999. – 18

с.Васянович Г.П. Збірка наукових праць / Григорій Васянович. – Л. : Норма, 2006. – 448 с.

46. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Вид. перше. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

47. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

48. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел.. – К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.

49. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

50. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Изд. 2-е. // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1976. – С. 3.

51. Веселкова Н. В., Прямикова Е. В. Социальная компетентность взросления. [Текст] / Н. В. Веселкова, Е. В. Прямикова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2005. – 290 с.

52. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психолог. очерк: кн. для учителя / Лев Семенович Выготский. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1967. – 96 с.

53. Винославська О. В., Бреусенко-Кузнєцов О. А., Зливков В. Л., Апішева А. Ш., Васильєва О. С. Психологія. Навчальний посібник / К.: Фірма "ІНКООС", 2005. – 351 с.

54. Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – К.: ІЗМН, 1998. – 355 с.

55. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підруч. за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 383, [1] с.

56. Внукова О. М. Розвиток політичної культури майбутніх педагогів професійно – технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. М. Внукова. – К., 2004. – 20 с.

57. Внутрішкільне управління: Питання теорії та практики / Під ред. Т. І. Шамоной. – М., 1991. – 436 с.

58. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використ. Арт-технології в освіті. – К.: Шк. Світ, 2007 – 120 с.

59. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

60. Волянська Н. Наставники в дореволюційній гімназії // Завуч. – 2001. – №3. – С. 2-3.

61. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : [навч. пос. для викладачів та аспірантів вузів] / В. М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

62. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Форми організації, методи та засоби ведення навчально-пізнавального процесу // Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. – К., 1995. – С.80-98.

63. Гиндина Е. Д. Генетические основы эмоциональных и поведенческих особенностей у детей подросткового возраста. – Автореферат дис.... канд. психол. наук. – М., 2005 – 24с.

64. Гільбух Ю. З., Киричук О. В. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу. – Київ: НПЦ Перспектива, 1996. – 208 с.

65. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Леонид Яковлевич Гозман. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 176 с.

66. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопр. психологии. – 1975. – №1. – С. 100 – 111.

67. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

68. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. //Рідна школа. – 2004. – №7-8.
69. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
70. Горностай П. П. Розділи з книги: Психологія життєвої кризи/Відп. ред Т. М. Титаренко – Київ:Агропромвидав Укераїни,1998. –С.69–96
71. Грехнев В. С. Культура педагогического общения: книга для учителя / В.С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
72. Гуменюк О. М. Проблема конфліктів в сучасних психологічних дослідженнях //Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин: НДПУ. – 1998. – С. 154–158.
73. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин. // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.
74. Демакова І. Д. С верою в ученика: Особенности воспитательной работы классного руководителя. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
75. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 32 с.
76. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
77. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: книга для учителя и родителей / А. Б. Добрович – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
78. Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.
79. Дубасенюк О. А. Вплив здібностей на формування професійної майстерності викладача вищої школи у контексті аналізу педагогічних фактів / О. А. Дубасенюк // Укр. полоністика. – 2010. – Вип. 7. – С. 121-128.

80. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки : навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир, 2008. – 492с.
81. Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / Олександра Антонівна Дубасенюк. – Житомир : ЖДПУ, 1994. – 260 с.
82. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Імені Франка, 2010. – 272 с.
83. Дьяконов Г. Спілкування і взаємодія // Соціальні психологія. – 2004. – № 3. – С. 82-96.
84. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности – СПб., 2003. С.413-417.
85. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. М. Фельдштейна. – М. : Междунар. педаг. Академия, 1995. – 224 с.
86. Емельянов Ю. Н. Активное социально – психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов – Л. : ЛТУ, 1985. – 156 с.
87. Ермаков Д. Компетентность в решении проблем[Текст] / Д. Ермаков//Народное образование. – 2005. – №9. – С. 87–93.
88. Євтух М. Б. Теоретико-методологічні основи підготовки підручника для забезпечення особистісно орієнтованої діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. // Проблеми підручника для вищої школи : зб. матеріалів наук.-метод. конф. (29–30 травня 2001 р., Вінниця): у 2-х т. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 2001 – . – Т. 1. – С. 15–26.
89. Єрмоменко Т. Є. Місце рефлексивно-орієнтованого навчання у професійному становленні викладача іноземної мови / Т. Є. Єрмоменко. // Науковий вісник Південноукраїнського пед. ун-ту. – 2002. – № 3. – С. 102–107.
90. Жадан І. В. До проблеми визначення змісту й форми політичної освіти // Педагогіка і психологія. – 2000. – №2. – С.69 – 73.

91. Життєва компетентність особистості: науково-метод. посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
92. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.
93. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти : Додаток № 1 до Наказу Міністерства освіти та науки України та Академії педагогічних наук України № 428/48 від 04.09.2000 р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 19. – С. 28–32.
94. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
95. Закон України про загальну середню освіту [Електронний ресурс]. <https://sites.google.com/site/osvitnimaterialiau/zakon-ukraieni-pro-zagalnu-serednu-osvitu> / (дата звернення: 06.10.14).
96. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 303 с.
97. Зверєва І. Д., Коваль Л. Г. Практикум з педагогіки: метод. посібник для самостійної роботи студентів / Національний ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1996. – 124 с.
98. Зверєва І. Д. Соціально – педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика/ Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.
99. Зданевич Л. В. Виховання дітей в різновіковій групі : навч.-метод. посіб. / Л. В. Зданевич. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2010. – 121 с.
100. Зданевич Л. В. Дезадаптація дітей : навч.-метод. посіб. / автор-упорядник Л. В. Зданевич. – Хмельницький : вид-во ХГПА, 2014. – 202 с.
101. Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. Зимняя. // Дайджест ідей та технологій "Школа–парк". – 2004. – №1–2. – С. 11–14.

102. Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / Іван Зязюн // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методич. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 12-34.

103. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 309 с.

104. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. Зязюн. // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи / [Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська та ін.; АПН України; Інститут педагогіки і психології проф. освіти; Глухівський ДПУ]. – К.; Глухів

105. Ізотова Л. В. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів в процесі вивчення математики: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04. / Ізотова Людмила Володимирівна – Херсон, 2004. – 278 с.

106. Ильина Т. А. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пединститутов. – М.: Просвещение, 1984. – 495 с.

107. Інтегровані соціальні служби:теорії, практика, інновації. Навч.-методичний комплект. Автор.-упоряд. Безпалько О. В.,Зверєва І. Д.,Кияниця З. П., Петрочко Ж. В. та ін./Зп заг. Ред.. І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петрочкод. – К.: Фенікс, 2007. –528 с.

108. Исаев И. Ф. Школа как педагогическая система: Основы управления. – М.; Белгород, 1997. – 312 с.

109. Казанжи І.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – Миколаїв, 2002. – 230 с.

110. Кайрис Е. Д. Особенности формирования педагогической эмпатии у будущих учителей// Психолого-педагогичні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб.наук.праць. – Рівне: "Ліста", 2001. – С.195-198.

111. Как помочь ребенку войти в современный мир [Текст]/ под ред. Т. В. Антоновой. – М.: Московский департамент образования. 1995. – 168 с.

112. Калинина Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников [Электронный ресурс] : автореф. ... док. псих. Наук. 19.00.07 / Н. В. Калинина. – Самара, 2006. – 47 с.
113. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Калінін Вадим Олександрович. – Житомир, 2005. – 295 с.
114. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
115. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 177 с.
116. Капралова Р. М. Работа классного руководителя с родителями. – М.: Просвещение, 1980. – 188 с.
117. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис... канд. пед наук: 13.00.04 / Карпова Лариса Георгіївна. – Х., 2004. – 295 с.
118. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. пос. / М.Д. Касьяненко. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
119. Каткова Т. І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти / Т. І. Каткова. // Постметодика. – 2002. – № 2–3. – С. 79–82.
120. Кацинська Л. Л. Довідник класного керівника. – Рівне: ІПКПК, 1999. – 96 с.
121. Кірдан О. Л. Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України (середина XIX – початок XX століття): Дис...канд. пед. наук:13.00.01. – Умань, 2002. – 225 с.
122. Кірдан О. Л. Історія соціально-педагогічної діяльності класного керівника в навчальних закладах України // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Зб. наук.-методич. пр. / Ред. кол.Дубасенюк О. А. та ін. – К.: ІЗМН, Житомир: держ. пед. інститут. – 1999. – С. 33-36.

123. Класний керівник у сучасній школі.: Методичний посібник / В.М. Оржеховська, О. І. Пилипенко та ін. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 156 с.
124. Класному руководителю: Учеб.-метод. пособие / Под. ред. М. И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 280 с.
125. Климов Е. А Основы психологии: учеб. для вузов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
126. Коваленко Е. А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. к.філос.н.: 09.00.03. – Х., 2005. – 16 с.
127. Козиол Э. Социально-педагогический анализ профессиональных ролей учителя-воспитателя: Теория и практика подготовки классного руководителя в Республике Польша : дис. ... докт. пед. наук / Э. Козиол. – М., 1991. – 330 с.
128. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: Метод. посібник. – К.: Вид-во Нац. пед. університету ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 142 с.
129. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дидактичні основи / І. М. Козловська; [за ред. С. У. Гончаренка]. – Л. : Світ, 1999. – 302 с.
130. Коломинский Я. Л. Социально-психологическая готовность к труду как психолого-педагогическая проблема / Я. Л. Коломинский. – Минск.: Государственный педагогический институт, 1971. – С. 3-4.
131. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред. О. В. Овчарук. – К.: " К.І.С.", 2004.
132. Кон И. С. Психология ранней юности [Текст] И. С. Кон, – М., Просвещение, 1989. – 255 с.
133. Конвенція ООН про права дитини. – К. : Столиця. – 1997. – 32 с.

134. Кондрашова Л. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски: учеб.-метод. пособ. / Л. В. Кондрашова. – Кр. Рог : Криворожский государственный пединститут. – 1996. – 208 с.
135. Коноплянский Д. А. Формирование профессионального самоопределения старших школьников в условиях личностно-ориентированного образования / Д. А. Коноплянский. // Университетское образование и регионы : тезисы докл. междунар. научно-метод. конф. (16–19 октября 2001 г., Пермь). – Пермь, 2001. – С. 155–156.
136. Конституція України. – К.: Право, 1996. – 63 с.
137. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – №32. – С. 6-7.
138. Копытин А. И. Основы арт-терапии. – СПб.: "Лань", 1999. – 256 с.
139. Корнієнко С. Родина і школа – обереги здоров'я дитини // Початкова школа. – 2002. – №9. – С. 36-40.
140. Коротов В. М. Воспитательная работа в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 352 с.
141. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – 608 с.
142. Красовский Б. Д. Формирование организаторских умений как часть профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. – Автореф. дис...канд. пед. наук. – К., 1973. – 31 с.
143. Крикунов А.С., Чернышев А.С. Социально-психологические аспекты работы классного руководителя: Учебное пособие. – Курск, 1981. – 120 с.
144. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Выс. школа, 1989. – 167 с.
145. Кузьмінський А. І. Вступ до університетських студій: навч. посіб. для студ. ун-тів. – Черкаси : Вид. ЧПУ імені Богдана Хмельницького, 2004. – 174 с.

146. Кузьмінський А. І., Педагогіка вищої школи, Навчальний посібник, К.: Знання, 2005. – 486 с.
147. Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. [Текст] / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб: Питер, 2003. – 554 с.
148. Куренкова О. Е. Формирование социального опыта студентов педвуза в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Ольга Евгеньевна Куренкова ; Вологод. гос. пед. ун-т. – Вологда, 2002. – 172 с.
149. Ландшеер В. Концепция "минимальной компетентности" / Вивиан де Ландшеер. // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 27–34.
150. Лапаєнко С. Виховуємо дітей здоровими // Початкова школа. – 2000. – №5. – С. 39-41.
151. Леви В. Л. Азбука здравомыслия /Владимир Леви. – М. : Метафора, 2006. – 736 с.
152. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.
153. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
154. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник. – К.: АСМІ, 2003. – Ч.2. – 240 с.
155. Лозинский Е. Новые проблемы воспитания. т.1-й. Религия. Нравственность. Сексуальное воспитание. – СПб.: Изд. Ил.В. Казначеева и И.С. Симонова,1912. – 287 с.
156. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов – М. : Прогресс, 1984. – 445 с.
157. Лукьянова М. И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков [Текст] / М. И. Лук'янова // Психологическая наука и образование. – 2001. – №4. – С. 41–47.

158. Лутошкин А. Н. Как вести за собой / А. Н. Лутошкин. – М. : [б. и.], 1986. – 208 с
159. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
160. Макарова Л. І. Формування у майбутніх учителів умінь педагогічної діагностики виховного процесу: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 23 с.
161. Максименко С. Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко. – 3-є вид., перероб. та доп.: навч. посіб. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
162. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 308 с.
163. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью: [метод. пособие] / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 223 с.
164. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
165. Михайлова Н. С. Самообразовательная деятельность: сущность понятия, механизмы управления. – 2007, №1, стр. 28-37.
166. Мірошніченко О. А. Вивчення особистості майбутнього вчителя: метод. посіб. до вивчення дисципліни "Практикум із загальної психології" / О. А. Мірошніченко. – Житомир : ЖДПУ, 2007. – 200 с., с.37- 42
167. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посібник. - 2-е вид. – К.: "Гранмна", 1999. – 350 с.
168. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посібник. – 3-є вид. допов. – К.: "Гранмна", 2001. – 608 с.
169. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой одаренности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1995. – 52 с.

170. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моштук Василь Васильович. – К., 1991. – 164 с.

171. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А.В. Мудрик. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 365 с.

172. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев; под ред. Н. А. Бодалева. – М., Воронеж : НПО "МОДЭК", 1995. – 356 с. (Психология отечества).

173. Нагорная Т. А. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому анализу. – Автореф. дис...канд. пед.наук. – Л., 1973. – 20 с.

174. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / [уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко]. – К. : Аконт, 2001– . – Т. 1. – 2001. – 926 с.

175. Нор К. Ф. Використання американського досвіду формування комунікативних умінь майбутніх учителів // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т. 28. Вип. 15. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2003. – С. 54–58.

176. Огнев'юк В. "Філософія освіти нині орієнтована на дитиноцентризм..." // Початкова школа. – 2001. – №3. – С. 1-2.

177. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю.Шведова. – М.: Азъ, 1999. – 960 с.

178. Оконь В. Введение в общую дидактику / ВинцентыОконь; [пер. с пол.]. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.

179. Орлова О. А. Самовдосконалення вчителя в системі неперервної професійної підготовки / О. А. Орлова // Післядипломна педагогічна освіта в контексті інноваційного розвитку : наук.-метод. зб. / за ред. І. І. Якушно. – Житомир : ОППО, 2009. – С. 191–197.

180. Освітні технології: навч.-мет. посіб. / За ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

181. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М. : МГУ, 1986. – 302 с.

182. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.; Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

183. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 18 с.

184. Павицкая З. И. Формирование коммуникативных умений студентов в условиях аудиторного обучения: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 1999. – 175 с.

185. Педагогика / Под общ. ред. А. П. Кондратюка. – К.: "Вища школа", 1982. – 382 с.

186. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Р. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

187. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

188. Первутинский В. Г. Развитие социальной компетентности студентов в условиях профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / В. Г. Первутинский. Режим доступа: <http://akmeo.rus.net/index.php?id=120>, 143

189. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии. – М. : Просвещение, 1992. – С.15 – 29.

190. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. пос. / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

191. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

192. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям : в 2-х кн. / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2000. – . – Кн. I: Общеосновы. Процесс обучения. – 576 с.

193. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье : Просвита, 2000. – 250с.

194. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2004. – 248 с.

195. Положення про загальноосвітній навчальний заклад [Електронний ресурс]. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%D0%BF/> (дата звернення: 06.10.14).

196. Положення про класного керівника восьмирічної школи і середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням // ЗНІМО УРСР. – К.: Рад. школа, 1961. – №2. – С. 12-13.

197. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – №22. – С. 3–7.

198. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

199. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66–72. – (Бібліотека з освітньої політики).

200. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 2-ге, доповнене і перероблене / За заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 483 с.

201. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / За ред. Красовицького М. Ю. – К. – Івано-Франківськ: ПЛАЙ, 2000. – 218 с.

202. Приходько Н. И. Педагогические основы ученического самоуправления: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.

203. Про заходи по дальшому поліпшенню правового навчання і виховання школярів // ЗНІМО УРСР. - К.: Рад. школа, 1980. – №23. – С. 27-31.

204. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за.. ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища шк. , 2000. – 380 с.
205. Прямикова Е. В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин. – Дис.... канд. социологич. наук. – Екатеринбург, 2004. – 166с.
206. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен; [пер. с англ.]. – М. : Когито Центр, 2001. – 142 с.
- 207/204. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб, 1999. – 288 с.
208. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / В. В. Рибалка. – К., 1998. – 40 с.
209. Розенберг А. Я. Чи потрібен класний керівник? // Рідна школа. – 1994. – №5. - С. 32-35.
210. Ромакін В. В. Комп'ютерний аналіз даних: Навчальний посібник. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 144 с.]
211. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Отв. ред.: К. А. Абульханова-Славская, А. И. Славская. – М. : Наука, 1997. – 189 с.
212. Рувинский Л. И. Концепция профессионально-деятельностной подготовки учителей // Интенсификация профессиональной подготовки будущих учителей. – Казань, 1988. – С. 3-18.
213. Савенкова Л. Комунікативність учителя. //Педагогіка толерантності. – 1999. –№1. –С. 94–100.
214. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. – №7. –С. 1-4.
215. Самойлович Е. В. Роль рефлексии в формировании интеллектуальной культуры специалистов / Е. В. Самойлович. // Рефлексия в науке и обучении : сб. науч. трудов / [отв. ред. И. С. Ладенко и др.]. – Новосибирск, 1989. – С. 95–101.

216. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям московского учебного округа за 1871-1995 годы / Сост. В.Исаенков. Изд. 2-е знач. доп. – М.: Типография Э. Лисснера и Ю. Романа, 1895. – 1476 с.

217. Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: Навчальний посібник. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.

218/215. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Герман Селевко. // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

219. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В. А. Семиченко. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / [І.А. Зязюн (ред.)]. – К. : Віпол, 2000. – С. 176–203.

220. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков. // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 16–21.

221. Симончик Л. В. Подготовка студентов к воспитательной работе с трудными школьниками. – Автореф. дис...канд. пед. наук. – Минск, 1990. – 17 с.

222. Сисоєва С. Професійна підготовка в контексті особистісно-орієнтованої парадигми освіти / С. Сисоєва. // Педагог професійної школи : зб. наук. пр. / [упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак]. – К.: Науковий світ, 2003. – Вип. 5. – С. 20–24.

223. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія]. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 405, [1] с.

224. Сім'я і діти. Програма родинно-національного виховання та навчально-тематичний план педагогічної освіти батьків / За ред. Постоного В. Г. – К., 1997. – 56 с.

225. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: (в помощь начинающему исследователю) / Михаил Николаевич Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 [1] с.

226. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання: [навч. пос. для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів пед. навч. закладів та курсантів військових училищ] / О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко. – К. : Укр. Центр духовної культури, 2005. – 712 с.

227. Скульський Р. П., Ступарик Б. М. Класний керівник: бути чи не бути? // Рідна школа. – 1992. – №7-8. – С. 14-17.

228. Сластенин В. А. Педагогика [Текст]: учеб пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов // Под общ. ред. В. А. Сластенина – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.

229. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.

230. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

231. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наукова думка, 1973. – . –Т. 4. – 1973. – 840 с.

232. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / Укл. О. В. Беспалько, А. Й. Капська. – К. : Український держ. центр соціальних служб для молоді України, 2000. – 260 с.

233. Словник-довідник з методики української мови /[Н. М. Захлюпана, І.М. Кочан]. – Л. : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 250 с.

234. Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетентность [Текст] / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. –№1. – С. 21–24.

235. Смагло Н. С. Інтеграція знань: теоретичний аспект / Н. С. Смагло. // Постметодика. – 2001. – № 5–6. – С. 53–56.

236. Соколова Л. А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся / Л. А. Соколова. // Иностр. яз. в школе. – 2005. – № 1. – С. 19–26.

237. Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. Москва, Политиздат, 1992. – 543 с.
238. Спирин Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 84 с.
239. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. – Ярославль, 1976. – 83 с.
240. Суходольський Г. В. Структурно-алгоритмічний аналіз і синтез діяльності / Суходольський Г. В. – Л.: ЛГУ, 1976. С. 120.
241. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 261 с.
242. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. – К.: Рад. школа, 1971. – 207 с.
243. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 394-626.
244. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1972. – 167 с.
245. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. – К.: Рад. школа, 1988. – 310с.
246. Тайчинов М. Г. Воспитание и самовоспитание школьников. – М.: Просвещение, 1982. – 160 с.
247. Теоретические основы общего среднего образования / [под ред. В.В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
248. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : Монографія / Олександра Антонівна Дубасенюк; В.о. Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка.– Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2005.– 367 с.
249. Теплов Б. М. Вопросы психологии восприятия и мышления / Б.М. Теплов. – М. – Л. : Изд-во Известия АПН РСФСР, 1948. – 303 с.
250. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник (А.Й. Капська, М.М. Барахтян, О.В. Беспалько та ін.) / За заг. ред.

А. Й. Капської. – Український держ. центр соціальних служб для молоді. – К. : Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 372 с.

251. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма. – М. : Наука, 1975. – 200 с.

252. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 272 с.

253. Трубачова С. Роль методів самостійного набуття знань в організації пізнавальної діяльності учні // Рідна школа, 2001, № 1.

254. Трухін І. О. Соціальні психологія спілкування: Навчальний посібник – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 335 с.

255. Українська освіта у світовому часопросторі: матеріали Другого міжнар. конгресу (м. Київ, 25-27 жовтня 2007 р.) [Текст] – К.: Укр. Агентство інформації та друку "Рада", 2008 – Кн. 2. – 220 с.

256. Українська радянська енциклопедія. – Т 7. – 2вид. – К. : 1982. – 526с.

257. Федоришин Б. О. Психолого–педагогічні основи професійної орієнтації. – К. : Либідь, 1996. – 316 с.

258. Федоров М. П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2000. – 19 с.

259. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. 2002. С.98-102.

260. Філософський словник. За редакцією В. І. Шинкарука. Київ, Головна редакція Української Радянської енциклопедії, 1986

261. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів пед. закладів освіти. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

262. Форманюк Т. В. Синдром "емоціонального стгорання" как показатель профессиональной дезадаптации учителя //Вопр. психол. – 1994. – №6. – С.57–63

263. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе :[пер. с нем.] / Э. Фромм. – М. :АСТ: Транзиткнига, 2005. – 571, [5] с. – (Philosophy)
264. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие – 6-е изд. – Минск: Універсітэцкое, 2000. – 560 с.
265. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
266. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
267. Чернова Ю. К. Акмеология делового человека / Ю. К. Чернова, И. Н. Григорьева. – Тольятти, 2000. – 242 с.
268. Черньонков Я. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя / Ярослав Черньонков. // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 14–17.
269. Чиханова О. Групповая форма организации урока введения нового знания [Текст] / О. Чиханова// Начальная школа: плюс до и после. – 2003. – № 2. – С. 36.
270. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемного модульного обучения / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.
271. Чубенко В. Т. Формы взаимосвязи воспитателя и учителя в условиях работы школы с продлённым днём (1-3 классы): Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1982. – 165 с.
272. Шабатура Л. М. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования [Электронный ресурс]: дис. ... кан.философ. наук / Л. Н. Шабатура. – Омск, 1996. – 167 с.
273. Шемшурина А. М. Дифференцированный подход к воспитанию школьников: Автореф. дис...канд. пед. наук. – М., 1974. – 23 с.
274. Штоф В. А. Моделирование и философия. – М.-Л.: Наука, 1966.

275. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. – Касталь, 1993. – С. 16–201.
276. Щуркова Н. Е. Вы стали классным руководителем. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
277. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
278. Якиманская И. С. Личностно-ориентованное обучение в современной школе. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.
279. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
280. Bengtsson J. What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education / Jan Bengtsson. // Teachers and Teaching. – 1995. – March, Vol. 1, Issue 1. – P. 23–32.
281. Britell J.K. Competence and Excellence : The Search for an Egalitarian Standard, the Demand for a Universal Guarantee / J. K. Brittel. // Minimum Competency Achievement Testing / [Jaeger R.M. and Tittle C.K. (eds.)]. – Berkeley, 1980. – P. 23–29.
282. Challenges and Opportunities in Language Education. The Contributions of the European Centre for Modern Languages 2000 – 2003 / Antoinette Camilleri Grima, Michel Candelier, Anthony Fitzpatrick, Ruud Halink, Frank Heyworth (editor), Laura Meresan, David Newby. – Council of Europe Publishing, 2003. – 100 p. – (European Centre for Modern Languages).
283. Galloway V. Reflective teachers / Vicki Galloway. // Linguistics and language pedagogy. The state of the art : Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991 / [James E. Alatis, editor]. – Georgetown University Press, 1991. – P. 65–75.
284. Hinsch R., Pfingsten U. Gruppentraining sozialer Kompetenz. GSK. [Text] / R. Hinsch, U/ Pfingsten. Weinheim: Beltz Verlag, 2002. – 324 S.

285. <http://werwill-derkann.webnode.com.ua/news/organzatsiya-metodichnoi-roboti-z-klasnimi-kerivnikami/>
286. Kanning P.U. Diagnostiksozialer Kompetenzen [Text] P.U.Kanning. – Bern: HogrefeVerlag, 2003. – 138 S.
287. Kanning P.U. SozialeKompetenzen [Text] / P.U. Kanning. – Bern, Wien: HogrefeVerlag, 2005. – 96 S.
288. Korthagen Fred A. J. Linking Practice and Theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education / Fred A. J. Korthagen, Joss Kessels, Bob Koster and others. // Lawrence Album Associates, 2001. – 312 p.
289. Lenzen, 1997; Oates T. Emerging Issues : The Response of HE to Competency Based Approaches / Tim Oates. // Competency Based Education and Training / [edited by John W. Burke]. – Routledge, 1989. – P. 186–196.
290. McGillick P. Non-Didactive Reflective Approaches in ELT Teacher Development / Paul McGillick. // 2nd International Conference on Teacher Education in Second Language Teaching, Hong-Kong, March 24–26, 1993. – 14 p.
291. Metzinger A. Arbeit mit Gruppen: ein Einführung [Text] /A. Metzinger. – Freiburg: Lambertus-Verlag, 1999. – 127 S.
292. Petermann F. Trainingsozialer Kompetenzenbei Kindernund Jugendlichen [Text] / F. Petermann // MargrafJ., RudolfK. Training sozialer Kompetenzen. Anwendung sfelder.Entwicklunglinien. Erfolgsaussichten-Schneider Verlag, 1995. – S. 108 – 126.
293. Oates T. Emerging Issues : The Response of HE to Competency Based Approaches / Tim Oates. // Competency Based Education and Training / [edited by John W. Burke]. – Routledge, 1989. – P. 186–196.
294. Schuler H., Barthelme D. Soziale Kompeten zalsberufliche Anforderung [Text] H.Schuler.,D. Barthelme //SeyfriedB. "Stolperstein" Sozialkompetenz. – Bielefeld: Bertelsmann, 1995. – S. 77–116.